

G

LC
1091
C68
2004

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Croyances relatives à l'éducation à la citoyenneté
d'étudiantes et d'étudiants québécois
en formation initiale en enseignement au secondaire

par

Sylvie Courtine-Sinave

Thèse présentée à la Faculté d'éducation
en vue de l'obtention du grade de
Philosophiae Doctor (Ph.D.)

Avril 2004

© Sylvie Courtine-Sinave, 2004

V-630

SOMMAIRE

La présente thèse part du fait que résoudre le rapport entre soi, les autres et les règles sociales dans le cadre de la mégacité qu'est l'État est une préoccupation d'actualité, qui implique non seulement la construction d'un objet (l'éducation à la citoyenneté), mais aussi la détermination d'une perspective par rapport à cet objet. Elle expose les croyances d'étudiantes et d'étudiants en formation initiale en enseignement au secondaire relatives à l'éducation à la citoyenneté de façon particulière : (1) en révélant la relation entretenue par ces personnes avec ce nouvel objet d'enseignement qu'est l'éducation à la citoyenneté; (2) en décrivant leurs croyances en rapport avec des enjeux sous-jacents à l'éducation à la citoyenneté; et (3) en discernant la perspective émergente de ces croyances envers l'éducation à la citoyenneté.

À travers la recension des écrits, nous avons relevé les caractéristiques suivantes de la relation visée :

Sur le plan de l'objet, l'éducation à la citoyenneté présente : a) une disparité de contenus qui mettent à jour différents rapports liés à des enjeux – la mondialisation, le pluralisme, la judiciarisation, la laïcité et la démocratisation; b) un système de régulation sociale qui est propre à chaque société (l'économie, le droit, la religion, la morale, l'éthique, le savoir) et de régulation institutionnelle (l'État, le MEQ, l'école, l'université) qui oriente le choix des rapports pour la gestion de ces enjeux; c) une visée commune d'intégration sociale dans les documents gouvernementaux sur laquelle la recension des écrits a permis de discerner six orientations : l'orientation assimilationniste, la cohabitation identitaire, l'orientation conciliatrice, l'intégration additive, l'orientation transculturelle et l'orientation de la conscientisation.

Sur le plan de la personne, l'étudiante ou l'étudiant en formation initiale en enseignement est membre d'une faculté d'éducation, détentrice de croyances et porteuse de trois rôles potentiels : a) un premier rôle d'agent du système éducatif en lien avec la reproduction sociale; b) un second rôle d'acteur de la dynamique sociale en lien avec l'intervention sociale et le concept d'empowerment et en lien avec l'action sociale et le concept d'émancipation; c) un troisième rôle d'auteur de sa propre vie en lien avec les différentes dimensions de l'identité; d) un principe d'autonomie (personnelle et professionnelle) nécessaire pour permettre l'interrelation des trois rôles.

Notre recension des écrits autour des concepts inclus dans les composantes du débat sur l'éducation à la citoyenneté, organisée selon le modèle d'analyse des pratiques professionnelles développé par G. Legault (1997), a permis de définir des indicateurs conceptuels à partir desquels nous avons planifié la collecte et l'analyse des données.

Pour la collecte des données, nous avons mis à contribution huit étudiants inscrits au baccalauréat en enseignement au secondaire, en concentration sciences humaines, qui se sont portés volontaires pour passer des entrevues individuelles semi-structurées, dans le cadre d'une enquête exploratoire de nature qualitative portant sur les questions suivantes :

- Quelles sont les croyances des étudiantes et des étudiants en formation initiale en enseignement au regard d'enjeux relatifs à l'éducation à la citoyenneté?
- Comment définissent-ils la notion d'éducation à la citoyenneté et les enjeux qui y sont reliés?
- Quelles perspectives adoptent-ils au regard de cette formation qu'est l'éducation à la citoyenneté?

Les résultats de la recherche montrent : a) que les enjeux sont accrocheurs à des degrés différents et que, pour y faire face, ils font appel aux différents rôles

d'agent, d'acteur et d'auteur; b) qu'un cadre régulé est vu comme nécessaire pour résoudre, par une approche pragmatique proche de l'enquête réflexive, l'ambiguïté entre une citoyenneté statique, qui vise la création d'un citoyen conforme, et une citoyenneté dynamique, qui a pour but de former un citoyen critique; c) qu'un rôle d'éducateur, gestionnaire de changement social, médiateur de rôles et conciliateur d'identités dans un cadre régulé est valorisé.

Les limites sont celles de la recherche qualitative, qui favorise quelques cas, de l'approche globale, qui couvre un large champ, et de la position épistémologique de la critique sociale adoptée, qui éclaire une vision engagée du social. Les retombées sont : la richesse du cadre de référence, qui permet l'interrelation des concepts; la profondeur des données, qui permet une exploration des concepts visés; les constats sur la conscientisation des enjeux, qui révèlent certaines lacunes; la mise en valeur du rôle social de l'enseignante ou de l'enseignant; et les questionnements posés face à l'autonomie professionnelle. La conscientisation de l'ambiguïté de l'éducation à la citoyenneté est présente dans le discours des étudiantes et des étudiants et beaucoup d'attentes émergent en rapport avec les nouveaux programmes de l'éducation à la citoyenneté au primaire et au secondaires. Une analyse des programmes et une étude comparative des croyances entre les étudiantes et étudiants de première et de quatrième années seraient maintenant à propos pour mieux évaluer la préparation des futurs enseignantes et enseignants de l'éducation à la citoyenneté.

TABLE DES MATIÈRES

IDENTIFICATION DU JURY	2
SOMMAIRE	3
TABLE DES MATIÈRES	6
LISTE DES TABLEAUX.....	19
LISTE DES FIGURES.....	21
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	23
DÉDICACE.....	24
REMERCIEMENTS.....	25
AVANT-PROPOS	26
INTRODUCTION.....	30
PREMIER CHAPITRE – MES PRÉCONCEPTIONS.....	37
1. MON SAVOIR EXPÉRIENTIEL.....	37
1.1 Mon expérience familiale et scolaire	38
1.2 Mon expérience sociale et communautaire	40
2. MON RAPPORT AU SAVOIR : LA CRITIQUE SOCIALE.....	43
DEUXIÈME CHAPITRE – LA PROBLÉMATIQUE	52
1. UNE RELATION PROBLÉMATIQUE ENTRE UN OBJET ET UNE PERSONNE	52
2. LE PÔLE « OBJET » : DISPARITÉ DES CONTENUS	54
2.1 Exploration de points de vue sur l'éducation à la citoyenneté : disparité socioculturelle d'auteurs et émergence de rapports	54
2.1.1 Un rapport au social : différentes perspectives	54

2.1.2	Un rapport au pouvoir, à l'autorité, au droit, à la laïcisation, à la séparation de l'État et de l'Église	55
2.1.3	Un rapport à la démocratie; à la socialisation, à l'individualisation, à la généralisation, à l'universalisation, à la normalisation, au pluralisme, à la localisation, au processus politique, à la participation et à la délibération.....	56
2.1.4	Un rapport au fonctionnement social, à l'ordre, à la sécurité, au politique et à la communication informationnelle, à la séparation des pouvoirs	60
2.1.5	Un rapport à l'économie de marché, à la mondialisation, à l'individualisation, à la compétition, à l'évaluation	61
2.1.6	Un rapport à l'identité collective, à l'identité individuelle, au pluralisme, à la cohésion sociale, à l'intégration sociale; rapport à l'État, rapport au savoir.....	61
2.1.7	Conclusion.....	64
2.2	La disparité disciplinaire des approches et des contenus de formation; d'autres rapports	64
2.2.1	Un rapport au droit, à l'observance, à l'élaboration, à la légitimation, à la dérogation à la loi, à l'égalité et à l'équité ..	65
2.2.2	Un rapport au changement social; rapport au contrôle, à l'intégration sociale, à la dissidence, aux valeurs	66
2.2.3	Un rapport aux valeurs, à l'ordre, au civisme, à l'autorégulation, à la responsabilisation, à la solidarité, à la justice	68
2.2.4	Un rapport à l'implication, à l'intervention sociale, à l'action sociale.....	70

2.2.5	Un rapport aux croyances; l'éducation primaire, secondaire et supérieure	71
2.2.6	Conclusion.....	72
2.3	Conclusion : L'éducation à la citoyenneté et le monde; une question de rapports	72
3.	LE PÔLE « PERSONNE » : DISPARITÉ DES PERSPECTIVES.....	76
3.1	La personne en formation initiale en enseignement comme membre d'une faculté d'éducation.....	77
3.2	La personne en formation initiale en enseignement, détentrice de croyances sur l'éducation à la citoyenneté.....	79
3.3	La personne en formation initiale en enseignement, porteuse de rôles.....	84
3.3.1	Le rôle d'agent du système éducatif.....	86
3.3.2	Le rôle d'acteur de la dynamique sociale.....	90
3.3.3	Le rôle d'auteur de son projet de vie.....	93
3.4	Conclusion : un rôle à définir.....	94
4.	LES QUESTIONS DE RECHERCHE	95
	TROISIÈME CHAPITRE – RECENSION DES ÉCRITS ET MODÉLISATION D'UN CADRE DE RÉFÉRENCE	99
1.	MODÉLISATION D'UN CADRE DE RÉFÉRENCE.....	102
1.1	L'approche globale.....	102
1.2	Les modèles existants	103
1.2.1	La logique de l'objet citoyenneté	103
1.2.2	La logique de la personne en rapport avec le monde	104
1.2.3	Modélisation conceptuelle d'après le modèle d'analyse des pratiques professionnelles de Legault	105

2.	L'OBJET « L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ » : UNE QUESTION DE RAPPORTS	108
2.1	Les enjeux contemporains	108
2.1.1	La mondialisation	109
2.1.2	Le pluralisme	112
2.1.3	La judiciarisation de la société civile	118
2.1.4	La démocratisation de la société civile	122
2.1.5	La laïcisation de la société civile.....	126
2.1.6	Conclusion.....	130
2.2	Les modes sociaux de régulation des enjeux contemporains	132
2.2.1	L'économie : rapport à la réglementation et à la déréglementation	132
2.2.2	Le droit : rapport à la loi.....	135
2.2.3	La religion, la morale, l'éthique et la déontologie : rapport aux valeurs.....	136
2.2.4	Le savoir : rapport à la communauté scientifique	140
2.2.5	Conclusion.....	142
2.3	Les modes institutionnels de régulation des enjeux contemporains	143
2.3.1	L'État : rapport au pouvoir.....	143
2.3.2	Le ministère de l'Éducation : rapport au curriculum	147
2.3.3	L'école : rapport au savoir enseignant	153
2.3.4	L'université : rapport à la liberté académique.....	156
2.3.5	Conclusion.....	158
2.4	L'éducation à la citoyenneté, outil d'intégration	159

2.4.1	L'orientation assimilationniste : rapport à la reproduction ...	160
2.4.2	La cohabitation identitaire : rapport à la juxtaposition	161
2.4.3	L'orientation conciliatrice : rapport au consensus	162
2.4.4	L'intégration additive : rapport à la rétention culturelle	162
2.4.5	L'orientation transculturelle : rapport à la transcendance	164
2.4.6	L'orientation de la conscientisation : rapport à la critique sociale	165
2.4.7	Conclusion	166
2.5	Conclusion	167
3.	LA PERSONNE « L'ÉTUDIANTE OU L'ÉTUDIANT DE FORMATION INITIALE EN ENSEIGNEMENT » : UNE QUESTION DE PERSPECTIVES	169
3.1	La personne en formation initiale en enseignement, membre d'une faculté d'éducation	169
3.1.1	La formation initiale en enseignement	169
3.1.2	Un nouveau cadre de référence en formation à l'enseignement	171
3.2	La personne en formation initiale en enseignement, détentrice de croyances sur l'éducation à la citoyenneté	172
3.2.1	Les notions de représentation et de croyance	172
3.2.2	Les croyances des étudiantes et des étudiants sur l'éducation à la citoyenneté	181
3.3	La personne en formation initiale en enseignement, porteuse de rôles	193
3.3.1	Agente de l'État : rapport au fonctionnement et à la reproduction sociale	195

3.3.2	Acteure de la société civile : rapport au changement, à l'empowerment et à l'émancipation	198
3.3.3	Auteure de son projet de vie : rapport à la construction identitaire.....	206
3.3.4	Rapport à l'autonomie	212
3.4	Conclusion.....	221
4.	OBJECTIFS DE RECHERCHE	222
	QUATRIÈME CHAPITRE – MÉTHODOLOGIE	225
1.	LE DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE	225
2.	LE PROTOCOLE DE RECHERCHE	227
2.1	Les enjeux conceptuels méthodologiques.....	227
2.1.1	Une enquête exploratoire qualitative.....	227
2.1.2	Des choix méthodologiques pour assurer la scientificité de la recherche	230
2.1.3	Les choix terminologiques	235
2.1.4	Les dimensions de l'objet de recherche	238
2.2	La production des données.....	240
2.2.1	La conception du protocole d'entrevues semi-structurées	240
2.2.2	La validation et révision du protocole d'entrevue.....	242
2.2.3	Le recrutement de participants volontaires	243
2.2.4	La réalisation des entrevues	246
2.3	Les modalités d'analyse des données.....	247
2.3.1	Le type d'analyse	247
2.3.2	Le dispositif d'analyse	248
2.3.3	Les étapes d'analyse.....	249

2.4	Les critères déontologiques	252
3.	LES LIMITES DE NOTRE RECHERCHE	253
4.	LES RETOMBÉES DE NOTRE RECHERCHE	254
	CINQUIÈME CHAPITRE – PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	255
1.	DESCRIPTION DES CROYANCES SUR LES ENJEUX SOUS- JACENTS À L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ.....	255
1.1	Le pluralisme	257
1.1.1	Les caractéristiques générales	259
1.1.2	Le rapport à la culture et les liens avec certains courants du pluralisme	261
1.1.3	L'intégrationnisme et ses limites; l'assimilationnisme et le racisme	263
1.1.4	La violence du terrorisme, vue à travers les événements du 11 septembre	264
1.1.5	Conclusion.....	265
1.2	La mondialisation.....	266
1.2.1	Les caractéristiques générales	267
1.2.2	La dimension de la communication	269
1.2.3	La dimension de l'économie	271
1.2.4	La dimension de la politique	273
1.2.5	La dimension de la culture	275
1.2.6	La dimension des valeurs	277
1.2.7	Conclusion.....	277

1.3	La judiciarisation	278
1.3.1	Les caractéristiques générales	279
1.3.2	La dimension des droits linguistiques	282
1.3.3	La dimension des droits collectifs	283
1.3.4	La dimension des droits individuels.....	283
1.3.5	La dimension des droits universels	283
1.3.6	Conclusion.....	284
1.4	La démocratisation.....	285
1.4.1	Les caractéristiques générales	286
1.4.2	La dimension politique.....	288
1.4.3	Le rapport aux valeurs	289
1.4.4	Conclusion.....	290
1.5	La laïcisation.....	290
1.5.1	Les caractéristiques générales	291
1.5.2	La dimension de l'État	293
1.5.3	La dimension de l'Église.....	294
1.5.4	Le rapport aux valeurs.....	294
1.5.5	Conclusion.....	295
1.6	Les autres enjeux.....	296
1.6.1	Le nationalisme	297
1.6.2	Le savoir	297
1.7	Conclusion sur les croyances des étudiantes et étudiants sur les enjeux sous-jacents à l'éducation à la citoyenneté	298

2.	DESCRIPTION DES CROYANCES SUR LA RÉGULATION	299
2.1	Les croyances sur la régulation sociale	300
2.1.1	Les caractéristiques générales	301
2.1.2	Le mode de régulation de l'économie	303
2.1.3	Le mode de régulation du droit	303
2.1.4	Les modes de régulation de la religion, de la morale, de l'éthique.....	304
2.1.5	Le mode de régulation du savoir	305
2.1.6	Conclusion : le rôle de l'éducateur.....	306
2.2	Les croyances sur la régulation institutionnelle	306
2.2.1	Les caractéristiques générales	307
2.2.2	Le mode de régulation de l'État	307
2.2.3	Le mode de régulation du MEQ	308
2.2.4	Le mode de régulation de l'école	308
2.2.5	Le mode de régulation de l'université.....	310
2.2.6	Conclusion.....	310
2.3	Les croyances sur l'intégration sociale.....	311
2.3.1	Les caractéristiques générales	311
2.3.2	La logique d'une citoyenneté statique.....	312
2.3.3	La logique d'une citoyenneté dynamique	312
2.3.4	Conclusion.....	313
2.4	Conclusion sur les croyances des étudiantes et des étudiants en lien avec la régulation	314

3.	DESCRIPTION DES CROYANCES SUR L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ	314
3.1	Le discours direct sur l'éducation à la citoyenneté	315
3.1.1	L'éducation à la citoyenneté, une première impression	315
3.1.2	L'éducation à la citoyenneté, une dernière impression	321
3.2	Le discours indirect sur l'éducation à la citoyenneté; un processus en construction	326
3.2.1	Des constats	327
3.2.2	Un rapport au changement	327
3.2.3	Un rapport à la politique	327
3.2.4	Un rapport à la formation	328
3.3.	Conclusion sur les croyances des étudiantes et des étudiants sur l'éducation à la citoyenneté.....	331
4.	DESCRIPTION DES CROYANCES SUR LES RÔLES À TENIR.....	332
4.1	Croyances sur le rôle d'agent.....	332
4.1.1	Les caractéristiques générales	333
4.1.2	La dimension de la reproduction	335
4.1.3	Conclusion : un rapport à son rôle d'éducateur ou d'éducatrice	335
4.2	Croyances sur le rôle d'acteur	336
4.2.1	Les caractéristiques générales	337
4.2.2	Un rapport au changement	337
4.2.3	Conclusion.....	341
4.3	Croyances sur le rôle d'auteur.....	341
4.3.1	Les caractéristiques générales	342

4.3.2	La dimension de l'identité individuelle.....	343
4.3.3	La dimension de l'Identité collective	344
4.3.4	La dimension de l'identité nationale	345
4.3.5	Conclusion.....	345
4.4	Croyances sur l'autonomie.....	345
4.4.1	Les caractéristiques générales	346
4.4.2	La dimension de l'autonomie individuelle.....	348
4.4.3	La dimension de l'autonomie professionnelle	348
4.4.4	Conclusion.....	351
4.5	Conclusion sur les croyances sur les rôles à tenir face à l'éducation à la citoyenneté	351
5.	CONCLUSION	352
	SIXIÈME CHAPITRE – INTERPRÉTATION ET DISCUSSION	354
1.	DES ENJEUX ET LEUR INTERRELATION AVEC LES RÔLES D'AGENT, D'ACTEUR ET D'AUTEUR	355
1.1	Le pluralisme : une ouverture à échelle variable	355
1.2	La mondialisation : une question de gestion des conséquences ..	363
1.3	La judiciarisation : un palliatif au manque de valeurs; un mode de vie contractuel	367
1.4	La démocratisation : une question de responsabilisation assignée.....	370
1.5	La laïcisation : une réappropriation du rapport aux valeurs par l'individu	373
1.6	D'autres enjeux : un nationalisme « mou » et un rapport au savoir alliant la construction de sens et le savoir opérationnel...	376

1.7	Conclusion.....	378
2.	UN CADRE, UN DISCOURS ET UNE APPROCHE AU REGARD DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ	379
2.1	Une régulation nécessaire pour l'établissement d'un cadre.....	379
2.1.1	La régulation sociale : un encadrement des conduites en douceur	379
2.1.2	La régulation institutionnelle : un substitut à une absence du citoyen	383
2.2	Un discours ambivalent sur l'éducation à la citoyenneté	387
2.3	Un approche pragmatique pour résoudre l'ambivalence du discours explicite et implicite sur l'éducation à la citoyenneté; une perspective à la carte	390
3.	L'ÉDUCATEUR, GESTIONNAIRE DE CHANGEMENT, MÉDIATEUR DE RÔLES ET CONCILIATEUR D'IDENTITÉS	392
3.1	L'éducateur gestionnaire de changement	392
3.2	L'éducateur médiateur de rôles.....	398
3.3	L'éducateur conciliateur d'identités	405
4.	CONCLUSION	407
	CONCLUSION.....	411
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	429
	ANNEXE A – Caractéristiques de la critique sociale	463
	ANNEXE B – Typologie des orientations en sciences humaines (incluant l'éducation à la citoyenneté)	467
	ANNEXE C – Approche globale	470
	ANNEXE D – Courants liés au pluralisme	473
	ANNEXE E – Législation linguistique	475
	ANNEXE F – Le balancier compensatoire.....	477
	ANNEXE G – Évolution historique de la formation des maîtres.....	479

ANNEXE H – Caractéristiques des croyances.....	481
ANNEXE I – Concept de soi	483
ANNEXE J – Origines ethniques rapportées par le recensement de 1991	485
ANNEXE K – Programme renouveau : programme réparateur.....	489
ANNEXE L – Déroulement des groupes témoin. Validation du protocole	491
ANNEXE M – Protocole final	495
ANNEXE N – Renseignements personnels sur les participantes et les participants	500
ANNEXE O – Fiches d’observation durant les entrevues des participantes et des participants	503
ANNEXE P – Dispositif d’analyse / Système de codification	506
ANNEXE Q – Certificat du comité de déontologie	536
ANNEXE R – Consentement éclairé des participantes et des participants.....	539

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.	Contexte général de l'objet et classification des rapports en lien avec des enjeux sous-jacents à l'éducation à la citoyenneté.....	73
Tableau 2.	Contexte spécifique de l'objet : la gestion des enjeux.....	75
Tableau 3.	La mondialisation	109
Tableau 4.	Le pluralisme	113
Tableau 5.	La judiciarisation	119
Tableau 6.	La démocratisation	122
Tableau 7.	La laïcisation.....	126
Tableau 8.	La régulation sociale.....	132
Tableau 9.	La régulation institutionnelle.....	143
Tableau 10.	L'intégration	160
Tableau 11.	Les rôles sociaux portés par l'étudiante et l'étudiant en formation initiale en enseignement	194
Tableau 12.	L'autonomie.....	213
Tableau 13.	Les étapes de la recherche	226
Tableau 14.	Les choix terminologiques : croyances, définitions, perspectives..	237
Tableau 15.	Les dimensions de l'objet de recherche.....	239
Tableau 16.	Le protocole d'entrevue semi-structurée	240
Tableau 17.	Types d'analyse pour l'organisation analytiques des données qualitatives.....	247
Tableau 18.	Les enjeux.....	256
Tableau 19.	Le pluralisme	258
Tableau 20.	La mondialisation	266

Tableau 21.	La judiciarisation	278
Tableau 22.	La démocratisation	285
Tableau 23.	La laïcisation.....	290
Tableau 24.	Les autres enjeux	296
Tableau 25.	La régulation.....	300
Tableau 26.	Les croyances sur l'éducation à la citoyenneté.....	315
Tableau 27.	Croyances sur les rôles tenus en société	332

LISTE DES FIGURES

Figure 1.	Situation de la problématique de la relation étudiée entre l'éducation à la citoyenneté et la société civile.....	53
Figure 2.	Contexte global de l'étudiante ou de l'étudiant en formation initiale en enseignement : lieu de la formation, lieu de la pratique et zone de régulation.....	78
Figure 3.	Principaux concepts impliqués dans la relation entre l'éducation à la citoyenneté et les étudiantes et étudiants en formation initiale en enseignement.....	96
Figure 4.	Cadre de référence.....	106
Figure 5.	Les croyances sur l'enjeu du pluralisme	259
Figure 6.	Les croyances sur l'enjeu de la mondialisation.....	267
Figure 7.	Les croyances sur l'enjeu de la judiciarisation.....	279
Figure 8.	Les croyances sur l'enjeu de la démocratisation.....	286
Figure 9.	Les croyances sur l'enjeu de la laïcisation	291
Figure 10.	Les croyances sur les autres enjeux.....	296
Figure 11.	Les croyances sur les enjeux sous-jacents à l'éducation à la citoyenneté	299
Figure 12.	Les croyances sur la régulation sociale	301
Figure 13.	Les croyances sur la régulation institutionnelle	306
Figure 14.	Les croyances sur l'intégration sociale	311
Figure 15.	Les croyances sur la régulation	314
Figure 16.	Les croyances sur l'éducation à la citoyenneté en début de discours.....	316
Figure 17.	Les croyances sur l'éducation à la citoyenneté en fin de discours....	322
Figure 18.	Les croyances sur l'éducation à la citoyenneté en cours de discours.....	326
Figure 19.	Les croyances sur l'éducation à la citoyenneté	331

Figure 20.	Les croyances sur le rôle d'agent	333
Figure 21.	Les croyances sur le rôle d'acteur	336
Figure 22.	Les croyances sur le rôle d'auteur	342
Figure 23.	Les croyances sur l'autonomie	346
Figure 24.	Les croyances sur les rôles	352

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ACECB	Association des commissaires d'école de la Colombie-Britannique
ACFAS	Association canadienne-française pour l'avancement des sciences
AMSE	Association mondiale des sciences de l'éducation
APC	Advancement of Philosophy for Children
BEAS	Baccalauréat en enseignement de l'anglais langue seconde
BES	Baccalauréat en enseignement au secondaire
CEPS	The Citizenship Education Policy Study
CERN	Citizenship Education Research Network
CIVITAS	The Institute for Civil Society
EDCI	Éducation à la citoyenneté
EFIE	Étudiant es ou étudiants en formation initiale en enseignement
IEA	International Association for the Evaluation of the Educational Achievement
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
OCDE/OECD	Organisation de coopération et de développement économiques / Organization for Economic Co-operation and Development
OISE	Ontario Institute for Studies in Education
RRÉC	Réseau de recherche sur l'éducation à la citoyenneté
SCÉÉ/CSSE	Société canadienne pour l'étude de l'éducation / Canadian Society for the Study of Education
UNESCO	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

DÉDICACE

*Je dédie cette thèse à mes enfants,
Julie, Mathieu, Benoît et Émily. C'est en
pensant à eux que j'ai trouvé le courage et
l'énergie de poursuivre mes études de
doctorat.*

REMERCIEMENTS

Mes remerciement vont à mon équipe de direction, messieurs André Beauchesne et Mario Laforest, qui ont su respecter mon cheminement afin que cette thèse ait du sens, non seulement pour la communauté scientifique mais aussi pour moi en accord avec la ligne que je poursuis depuis ma maîtrise sur la libre-pensée. J'ai apprécié leurs conseils et leur souci de rigueur.

Je remercie le Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE) pour la bourse qu'il m'a octroyée. Cette aide m'a fourni le soutien nécessaire pour poursuivre mes études.

Je remercie les personnes qui m'ont aidée à la triangulation des données et à la présentation de cette thèse.

Je remercie mes enfants, Benoît, pour son support informatique, et Émily, pour ses dons de classement.

Je remercie mes amies, Rollande et Louise, pour leur soutien constant.

Enfin et surtout, je remercie les étudiantes et les étudiants en formation initiale qui ont participé à cette recherche et dont l'intérêt pour le sujet m'encourage à persévérer dans cette voie.

AVANT-PROPOS

La citoyenneté est cette responsabilité que les membres d'une Cité ont à l'égard les uns des autres, mais également d'eux-mêmes, de la former délibérément et d'en fixer, de façon directe ou indirecte, mais démocratiquement et souverainement, les règles de constitution et de fonctionnement [...] Les deux idées majeures qui engendrent celle de citoyenneté sont indubitablement l'idée de liberté et l'idée d'égalité [...]. (Picard, 2000, p. 716)

D'entrée de jeu, cette citation évite qu'on se leurre sur le concept de citoyenneté ou sur les enjeux sous-jacents à l'éducation à la citoyenneté. Ayant convenu, comme Picard, que les idées de liberté et d'égalité sont étroitement imbriquées dans le concept même de *citoyenneté*, nous ne nous permettrons pas de les écarter de celui d'*éducation à la citoyenneté*. D'ailleurs, plusieurs chercheuses et chercheurs tentent actuellement de circonscrire ce qu'est l'éducation à la citoyenneté, un concept dont les frontières, à l'instar de celles du concept de citoyenneté, sont caractérisées par leur mouvance. (Jenson et Papillon, 2001)

Résoudre le rapport entre soi, les autres et les règles sociales dans le cadre de la mégacité qu'est l'État est une préoccupation d'actualité, qui implique non seulement la construction d'un objet (l'éducation à la citoyenneté), mais aussi la détermination d'une perspective par rapport à cet objet. Celle que nous privilégions vise le maintien de la liberté de l'étudiante ou de l'étudiant en formation initiale en enseignement. Notre préoccupation première est plus précisément la construction de son autonomie professionnelle, afin d'éviter un dérapage de l'éducation à la citoyenneté vers une obéissance aveugle à l'État, laquelle conduirait à l'endoctrinement.

L'idée de liberté consiste à «pouvoir faire ce que l'on doit vouloir». Et il ne s'agit plus seulement de la liberté des Anciens¹, qui est une liberté collective, une liberté-participation, la liberté politique grâce à laquelle les hommes peuvent prendre part au pouvoir. Il s'agit d'abord de la liberté des Modernes, qui est une liberté-autonomie, une liberté personnelle : la liberté de se déterminer individuellement quant à ses fins et ses moyens. Mais la liberté des Modernes ne récuse nullement la liberté des Anciens. Au contraire, elle la pénètre de son esprit pour la transfigurer et la potentialiser d'une façon inouïe et radicale. (Picard, 2000, p. 716)

À notre avis, la mise en lumière du rôle de l'étudiant en formation initiale, comme auteur (Ardoino, 1996a) ou sujet (Goujon, 1995; Charlot, 1997) de la construction de son identité personnelle et professionnelle, sera déterminante dans le développement de son autonomie. En effet, c'est dans cette autonomie qu'il trouvera comment «marier des savoirs réflexifs et des engagements normatifs en faveur de certaines finalités éducatives». (Tardif, Gauthier, Gérin-Lajoie, Lenoir, Lessard, Martin, Mujawamariya et Mukamurera, 2000, p. 97)

Cette approche personnelle, qui valorise la responsabilité sociale du futur éducateur, est le produit de notre cheminement, lequel est fait de passages d'études en sciences pures, puis en sciences humaines et en sciences de l'éducation, ainsi que d'une pratique en milieu universitaire, puis en milieu communautaire. Cette approche résulte autant de préoccupations sociales personnelles que de réflexions largement éclairées par des champs de connaissance différents et par des expériences pratiques diverses, où les idées d'égalité et de liberté ont été mises en cause. Nous avons dû prendre le temps d'arrimer plusieurs logiques avant de découvrir le fil conducteur permettant de concilier la liberté-participation et la

¹ Le débat entre les Anciens et des Modernes date de la fin du XVII^e siècle. Il met en opposition, d'un côté, les fervents défenseurs des grands classiques de l'Antiquité, de l'observance des règles dans le domaine des arts et, de l'autre côté, les fervents défenseurs de l'idée de progrès, du merveilleux chrétien, de la souveraineté de la raison et surtout de la remise en question de l'autorité de ces mêmes règles. Ce débat a présentement des résonances dans divers champs d'activités.

liberté-autonomie tout en essayant, sinon d'éviter tout écueil idéologique, du moins d'en cerner les influences.

Sur le plan des idées, la thèse que nous présentons ici constitue finalement le prolongement logique de notre maîtrise en histoire sur les thèmes de la philosophie des Lumières, de l'utopie, de la libre pensée et de la subversion. Elle s'inscrit aussi dans le prolongement de la thématique du doctorat en éducation à l'Université de Sherbrooke, une réflexion sur l'interrelation de la recherche, de la formation et de la pratique. Enfin, le projet actuel poursuit une réflexion déjà entamée sur les limites de la liberté à travers l'idéal démocratique. C'est ainsi que nous aboutissons à la recherche d'une voie pour la construction de l'autonomie des futurs professionnels de l'enseignement, dans le cadre des enjeux sous-jacents à l'éducation à la citoyenneté.

Par ailleurs, sur le plan de l'expérience, notre vécu en milieu minoritaire et les travaux de Landry (1993) sur la vitalité ethnolinguistique sont à la source de notre préoccupation première : éclaircir cette zone obscure entre intégration et assimilation dans la construction d'une identité à la fois culturelle, citoyenne et personnelle. Cette réflexion sur l'intégration est, à notre avis, indissociable d'une quête personnelle de sens, elle-même liée à une quête identitaire. Au moment où l'État vient de formuler un programme d'études sur l'éducation à la citoyenneté qui aura pour but de promouvoir, entre autres, des comportements sociaux favorisant tant l'harmonie que l'intégration sociale et, finalement, de forger l'identité québécoise, notre réflexion semble très à propos. En effet, il est pertinent de poser la question des finalités de ce programme, qui pourrait n'avoir qu'une fonction régulatrice.

Objet de controverse et objet médiatisé, l'« éducation à la citoyenneté » dépasse la seule interprétation juridique de l'« instruction civique », qui suppose

une simple obéissance à la loi et donc à l'État. L'éducation à la citoyenneté est en effet beaucoup plus complexe.

L'analyse de cette complexité requiert donc d'abord la construction d'un cadre d'analyse solide permettant d'agencer les différents niveaux d'interprétation et d'arrimer les différents concepts impliqués. Ensuite, la nature litigieuse de l'éducation à la citoyenneté exige une transparence du processus méthodologique sur lequel nous nous sommes attaché. Enfin, une recherche empirique sur les croyances des étudiantes et des étudiants en formation initiale en enseignement, ceux-là mêmes qui auront à enseigner l'éducation à la citoyenneté, permet de concrétiser toute cette réflexion qui, nous l'espérons, apportera une contribution originale aux sciences de l'éducation.

INTRODUCTION

« La complexité est un mot problème et non pas un mot solution »
(Morin, 1990, p. 10)

L'éducation à la citoyenneté est devenue un enjeu important dans les sociétés démocratiques contemporaines. Selon Audigier (1991), le regain de popularité pour ce genre de formation réapparaîtrait lorsque les idéologies ne sont plus assez fortes pour monopoliser les esprits dans un sens bien précis. Par exemple, l'affaiblissement de l'idéologie socialiste en Europe ou de l'idéologie religieuse au Québec serait à l'origine de tensions diverses qui induisent la recherche d'un autre type de domination idéologique. Dans son rapport à l'UNESCO (1996), Delors reconnaît que les tensions très actuelles entre « le local et le global, entre l'universel et le singulier, entre la tradition et la modernité, entre le court terme et le long terme, entre le développement des connaissances et la capacité d'assimilation et entre le matériel et le spirituel » (p. 12-14) construisent un contexte complexe où chacun est amené à gérer ces tensions idéologiques en puissance, par une quête personnelle de sens. Dans ce contexte, le recours à l'éducation à la citoyenneté pourrait avoir pour but de faciliter la cohésion sociale en établissant des caractéristiques communes, celles du citoyen d'une société devenue plurielle. Ce souci d'intégration est compréhensible et tout à fait légitime : il répond à la mouvance identitaire des sociétés démocratiques en redonnant un sens à la collectivité.

Les gouvernements cherchent donc à résoudre ces tensions en balisant, chacun à leur façon, le champ de l'intégration et de la cohésion sociales, notamment par de nouveaux programmes concernant l'éducation à la citoyenneté. Au Canada, un consensus au niveau des gouvernements provinciaux a été obtenu autour de trois

thèmes : *knowledge, participation and commitment to pluralism*. (Sears, Clarke et Hughes, 2000)

Au Québec, comme ailleurs, ces thèmes rassembleurs font l'objet de maintes réflexions. Le forum national sur la citoyenneté et l'intégration, organisé par le gouvernement du Québec, en est un bel exemple. (Gouvernement du Québec, 2000) Ainsi, de multiples débats se tiennent également sur la place publique, au sein du gouvernement et au sein de la communauté scientifique.

Sur la place publique, de nombreux colloques en sciences humaines présentent, depuis quelques années, des conférences sur l'éducation à la citoyenneté. Les sites informatiques sur le sujet se multiplient². Le mot « citoyenneté » envahit désormais le langage commun. Il s'est adjectivé : « citoyen/citoyenne » remplace bien souvent le mot « civique ». Par exemple, l'utilisation de l'expression « action citoyenne » est devenue de plus en plus courante. Or l'adjectif introduit aussi une nuance de sens : « citoyen » sous-entend plus de responsabilisation et donne ainsi plus de poids et de légitimité au nom auquel il est rattaché. (Picard, 2000)

² Le colloque de l'Université Laval (1997) se penche sur la mondialisation, le muticulturalisme et la citoyenneté. L'Association internationale des études québécoises (1997) discute le thème « citoyenneté, nations et supranationalité ». Le 66e colloque de l'ACFAS inclut un débat sur la citoyenneté, dans des colloques sur l'éthique de la société, sur l'histoire, sur la postmodernité et la religion, sur les philosophies et les droits démocratiques et sur la pluralité culturelle dans l'espace québécois (1998). Le colloque de l'ACE et le BCSTA de la Colombie-Britannique (1999) cherchent l'issue de ce débat dans l'action et l'engagement. La SCÉÉ et l'AMSE font de l'éducation à la citoyenneté un des thèmes principaux de leur colloque. Le site du Bureau international d'éducation pose la question : quelle éducation pour quelle citoyenneté? Les sites *Civitas*, *Civnet* et *Center for Civic Education* se penchent sur les questions que posent la citoyenneté. Le site *Center for Citizenship Studies in Education* de l'Université de Leicester et le coin des cyber-citoyens rendent compte des expériences sur l'enseignement de l'éducation civique au secondaire. Le site *Nexus* rend compte de la problématique de la cohésion sociale, tout comme celui de *Metropolis. Citizenship Education Research Network* (CERN) rapporte les recherches sur le sujet faites au Canada.

Au sein du gouvernement du Québec également, la notion d'éducation à la citoyenneté a évolué. En 1993, le Conseil supérieur de l'éducation considérait l'« éducation civique » comme un courant de pensée permettant de gérer le pluralisme social en donnant la primauté au droit, tout comme le faisaient déjà le courant antiraciste et le courant de la coopération. En 1997, à la suite des états généraux sur l'éducation, le ministère de l'Éducation propose, dans son projet politique *Une école d'avenir – Intégration scolaire et éducation interculturelle*, l'« éducation à la citoyenneté démocratique » comme principe d'intégration dans une société plurielle. Dès lors, éducation à la citoyenneté et démocratie semblent ne faire plus qu'un. En 1998, le Conseil supérieur de l'éducation dépose son rapport annuel *Éduquer à la citoyenneté*, dans lequel il caractérise l'éducation à la citoyenneté comme une « démarche pédagogique d'intégration ».

En 2000, le ministère de l'Éducation, alors engagé dans une réforme en profondeur, élabore le Programme de formation de l'école québécoise, où l'éducation à la citoyenneté est à la fois un domaine général de formation, un savoir disciplinaire de l'univers social au primaire, un domaine général de formation et un savoir disciplinaire de l'univers social au secondaire, nommé « histoire et éducation à la citoyenneté ». Les points communs entre ces documents gouvernementaux sont un souci d'intégration sociale et une recherche d'identité collective. Le lien entre l'histoire et l'éducation à la citoyenneté est tout à fait significatif. En effet, de monolithique qu'elle était dans ses dimensions culturelles, religieuses et éducatives, et soumise aux tensions contemporaines, la société québécoise actuelle se transforme. Le besoin de résoudre le « vivre ensemble » est présent et crucial. L'éducation à la citoyenneté serait donc une solution pour gérer les changements observés dans la société civile et pour redéfinir la citoyenneté.

Ainsi, contrairement à l'expression de Morin (1990) pour qui la complexité est un mot problème, au sein du gouvernement du Québec, l'« éducation à la citoyenneté » est désormais associée à un mot solution : l'intégration. Cependant, la notion d'intégration demeure problématique, car indubitablement liée à la perception de ce qu'est la citoyenneté. Nous verrons les différentes orientations de l'intégration de différents auteurs au chapitre 3. De plus, l'ambiguïté autour du concept de citoyenneté n'est pas nouvelle. Elle a été relevée dès 1985 par Longstreet : « *citizenship is the phantom figure whose form is so unclearly perceived that it may be used to encourage whatever is happening in the curriculum to go on happening* ». (Longstreet, 1985, p. 22) Il ajoute : « *the concept of citizenship appears to function at numerous levels simultaneously, and there has been scant effort to clarify the different levels and the ways they interact with each other* ». (p. 21) De même, Chilcoat et Ligon (1994), après une recension des écrits sur la citoyenneté en sciences sociales, rapportent un consensus des auteurs sur ce concept qu'ils considèrent comme « *a problematic, illusive concept* ». Ils font état de trois perceptions de la citoyenneté : « *a cultural transmission, a reflective inquiry, and a democratic transformation* ». (p. 129) Adeyemi (1992), Kubow (1997), Fordham, Fox et Muzalee (1998) et Sears, Clarke et Hughes (2000) avancent, eux aussi, différentes typologies de l'éducation à la citoyenneté. La citoyenneté (et, par conséquent, l'éducation à la citoyenneté) est donc un objet complexe, qui peut être perçu de plusieurs façons selon les finalités poursuivies et les concepts auxquels il réfère. C'est un mot problème. Bernard Charlot le qualifierait de *notion-carrefour*, c'est-à-dire « un objet de discours devenu une catégorie de perception du monde et qui fonctionne comme attracteur idéologique ». (1997, p. 12) Ainsi, en choisissant l'intégration comme objectif idéologique, les gouvernements réduisent inévitablement leur perception de l'éducation à la citoyenneté à un outil de régulation sociale aligné sur des modèles de régulation sociale et institutionnelle.

Par ailleurs, au sein de la communauté scientifique, les mots-clés les plus fréquemment associés à l'éducation à la citoyenneté, mettent en évidence les grandes tendances de la recherche menée sous ce thème, lesquelles témoignent de la disparité disciplinaire³ des approches. La première tendance est reliée au droit (*civics, law-related education*); la deuxième, aux sciences humaines et sociales (*social-studies*). Alors que la troisième tendance s'arrime aux valeurs fondamentales (*moral-development, ethical-instruction, democracy-values*), la quatrième s'attache plutôt à la communauté (*service-learning, school-community-programs, school-community-relationship*). La dernière tendance et la plus fréquente se réclame du domaine de l'éducation (*elementary-secondary-education, higher-education, secondary-education*). L'éducation à la citoyenneté traversant plusieurs champs disciplinaires (droit, sciences humaines, sciences sociales, sciences morales et éducation), il s'ensuit une disparité de contenus qui interpelle directement le milieu de l'éducation.

En effet, c'est le ministère de l'Éducation du Québec qui conçoit les orientations du programme d'études en éducation à la citoyenneté, et choisit donc la ou les approches disciplinaires privilégiées par l'État. Par ailleurs, les universités (facultés et départements d'éducation), à qui est confiée la formation de ceux et celles qui auront à l'enseigner, peuvent en reconnaître d'autres. L'enjeu est important, car l'éducation à la citoyenneté est destinée avant tout à traiter de nos relations avec le pouvoir⁴. La formation des étudiantes et des étudiants qui auront à appliquer le programme de l'éducation à la citoyenneté est interpellée d'une façon

³ En 1999, dans la banque de données *Éric*, nous avons relevé 447 recherches réalisées, durant les trois dernières années, autour du concept d'éducation à la citoyenneté (1997 :281; 1998 :111; 1999 : 55). Selon la catégorisation utilisée dans *Éric*, 957 mots-clés différents sont associés à ce concept. Le terme « notion-carrefour » est donc tout à fait approprié.

⁴ Le procès Papon, un ancien préfet de police de Paris sous l'occupation allemande, a témoigné des conséquences d'une citoyenneté dépourvue de tout sens critique. Serviteur de l'État, Papon a suivi les directives de l'État de Vichy en faisant arrêter des personnes juives.

toute particulière. En effet, l'éducation à la citoyenneté fonctionne à plusieurs niveaux, dont l'un pourrait être celui de l'endoctrinement et de l'obéissance aveugle à l'État. Nous pensons discerner ces différents niveaux en considérant l'étudiante ou l'étudiant non seulement comme un agent de l'État, mais aussi comme un acteur de la société civile et comme un auteur de son projet de vie. (Ardoino, 1996)

L'autonomie des futurs professionnels de l'enseignement est donc posée comme nécessaire pour permettre l'interrelation de ces trois rôles (sur lesquels nous reviendrons plus loin). Or les étudiantes et les étudiants en formation initiale en enseignement reçoivent peu, sinon aucune, formation en éducation à la citoyenneté, et ce, même s'ils devront enseigner le programme nouvellement implanté dans les écoles.

Dans ce contexte, la recherche montre clairement combien les croyances exercent une forte influence sur les choix de l'enseignant dans sa pratique, une influence qui est d'autant plus grande que le savoir à transmettre est complexe et comporte de multiples enjeux (comme dans le cas de l'éducation à la citoyenneté). Dunkin, Welch, Merrit, Phillips and Craven (1998), reprenant le constat de Van Sledright et Grant (1994), ont notamment constaté l'impact déterminant des croyances sur les métaphores, les analogies déjà acquises et le matériel didactique choisi par les professeurs qui ne sont pas familiarisés avec un nouveau sujet. Ces auteurs mentionnent toutefois que peu de recherches ont été menées sur leur degré de connaissance de cet impact, notamment sur leurs façons de maîtriser la présentation des concepts qu'ils transmettent. Chercher d'abord à bien saisir les croyances des étudiantes et des étudiants en formation initiale au regard des enjeux relatifs à l'éducation à la citoyenneté nous paraît donc tout à fait pertinent au moment de l'implantation d'un programme concernant l'éducation à la citoyenneté. Leur croyances seront pour beaucoup leur point d'appui dans l'enseignement de ce programme.

Ainsi, la description de ces croyances permettra d'éclairer la zone de relation entre un objet complexe (l'éducation à la citoyenneté) et une personne (l'étudiante ou l'étudiant en formation initiale), dans les différents rôles qu'il ou elle joue déjà dans sa vie et dans la société, et aura à jouer dans sa pratique professionnelle. Le champ d'exploration se situe en amont de la relation didactique, c'est-à-dire en amont de la relation entre l'éducation à la citoyenneté sous sa forme curriculaire et l'étudiant québécois en formation initiale. Cette recherche portera donc sur la description des croyances des étudiantes et des étudiants en formation initiale en enseignement au moyen d'entrevues semi-structurées, mais ne portera pas sur l'actualisation pédagogique. Nous réservons cet aspect à des recherches futures. Cette zone de relation est schématisée et expliquée au chapitre suivant.

Enfin, cette thèse se présente en six chapitres. Dans le premier chapitre, nous faisons le point sur nos préconceptions et sur notre rapport au savoir. Dans le second chapitre, nous expliquons la problématique. Le troisième chapitre présente un état de notre recension des écrits autour des concepts inclus dans les composantes du débat sur l'éducation à la citoyenneté, organisé selon le modèle d'analyse des pratiques professionnelles développé par G. Legault (1997). Dans cette partie, on trouve également la définition des indicateurs conceptuels à partir desquels nous avons planifié la collecte et l'analyse des données. Le quatrième chapitre porte sur la méthodologie de recherche qualitative utilisée pour décrire les croyances des étudiantes et des étudiants. Le déroulement de la recherche suit les étapes suivantes : les enjeux conceptuels méthodologiques, la production des données, le déroulement des entrevues, les modalités d'analyse et les critères déontologiques. Les résultats sont présentés dans le cinquième chapitre. Le sixième chapitre conclut la démarche par une interprétation des résultats et une discussion qui répond aux questions posées dans cette recherche.

PREMIER CHAPITRE

MES PRÉCONCEPTIONS

Experience is the bedrock upon which meaning is constructed and that experience in significant degree depends on our ability to get in touch with the qualitative world we inhabit. This qualitative world is immediate before it is mediated, presentational before it is representational, sensuous before it is symbolic. [...] Getting in touch is itself an act of discrimination, a fine-grained, sensitively nuanced selective process in which the mind is fully engaged [...], that perception [of the qualitative world] is a cognitive event and that construal, not discovery is critical. (Eisner, 1993, p. 5)

Le choix de l'éducation à la citoyenneté comme sujet de thèse est le fruit d'une longue mutation de nos préconceptions. À la manière de Clandinin (1983), de Beattie (1991) et de Connely et Clandinin (1990), un retour sur notre expérience passée nous permettra d'établir comment elles se sont élaborées et pourquoi certaines idées, notamment celles de liberté-participation et de liberté-autonomie, nous préoccupent particulièrement : « les idées ne sont pas que des outils intellectuels, ce sont aussi des entités possessives ». (Morin, 1994, p. 110)

1. MON SAVOIR EXPÉRIENTIEL⁵

Lors de mon séjour à Terre-Neuve comme résidente minoritaire francophone dans une majorité anglophone, j'ai été amenée à me demander si l'intégration linguistique visée par l'école de mes enfants ne conduisait pas à l'assimilation culturelle sous prétexte de favoriser l'égalité de tous. De plus, mon

⁵ Tenant compte que cette partie est un récit personnel, nous pensons que l'utilisation du « je » est plus appropriée.

expérience en développement communautaire m'avait amenée à penser que le principe d'égalité ne suffisait pas pour qu'un citoyen ou une citoyenne soit considéré à part entière. Les principes de justice et d'équité devaient appuyer le principe d'égalité. Ainsi, j'avais déjà compris que l'action communautaire et l'autonomie sociale ne pouvaient faire qu'un. Une pratique émancipatrice était nécessaire devant le pouvoir, car les préoccupations de notre groupe n'étaient pas celles de la province. D'ailleurs, Parazelli (1997) montre bien la nécessité de ce genre de pratique lorsque les préoccupations de la société civile ne sont pas celles de l'État. A priori, je concevais donc l'éducation à la citoyenneté différente de l'instruction civique, cette formation avant tout basée sur le droit et, par conséquent, sur le principe d'égalité. Étant moi-même un produit de l'instruction civique, j'en connaissais les limites et les tendances, dont celle à l'endoctrinement. La réflexion suivante sur mes expériences m'a permis de dégager certains mots-clés (identité, liberté, égalité, justice) autour desquels ont gravité mes inquiétudes et mes questionnements relatifs aux enjeux de l'éducation à la citoyenneté, notamment : comment résoudre le problème de l'altérité⁶, c'est-à-dire comment choisir mes référents culturels, comment être et comment être avec les autres?

1.1 Mon expérience familiale et scolaire

J'ai reçu une éducation religieuse catholique en dehors de l'école. J'ai donc apprivoisé très tôt la séparation de la chose privée et de la chose publique, la gestion séparée de la spiritualité et des contingences matérielles de la société véhiculées par l'école. Comme cela ne m'a jamais causé de problème, je n'ai jamais vraiment pris conscience des exigences de la laïcité. Au contraire, continuellement en contact avec deux systèmes de normes parallèles, j'ai été habituée à la dualité des impératifs spirituels et matériels.

⁶ Le concept d'altérité réfère à ce qui caractérise l'autre, ce qui est autre. Ce concept rejoint celui d'acculturation (Beauchesne, 1991) ou d'enculturation (Camilleri, 1989b).

En fait, mon expérience familiale et mon cheminement scolaire m'ont permis d'intégrer plusieurs autres dualités. J'ai grandi dans une famille d'ingénieurs et d'artistes où la logique et la création faisaient bon ménage. Au lycée laïque français, j'ai appris à traiter tout sujet de façon dialectique (thèse, antithèse, synthèse). Plus tard, quelques années de recherche fondamentale en sciences pures (physiologie et cytologie), puis en histoire (époque moderne) m'ont sensibilisée à la différence entre une science exacte et une science humaine et, par conséquent, aux différentes notions et approches de la scientificité. En fait, l'approche de l'école des *Annales*⁷ a marqué un tournant dans mon rapport au savoir. Cette approche m'a permis de saisir non seulement les interrelations entre les dimensions économiques, sociales et intellectuelles, mais aussi entre les différents temps de l'histoire. Ainsi, c'est avant tout une méthodologie⁸ de recherche que j'ai assimilée dans cet épisode universitaire.

⁷ Les « *Annales* » sont nées en 1929 et incarnent un courant de pensée appelé « la nouvelle histoire ». Elles sont issues du milieu intellectuel de l'Université de Strasbourg, alors nouvellement francisée. Deux historiens, Lucien Febvre et Marc Bloch en assurent l'animation et visent l'ouverture de l'histoire sur les champs sociaux et économiques, d'où le nom de la revue : *Annales d'histoire économique et sociale*. À l'époque, le comité de rédaction est déjà multidisciplinaire. Il comprend un géographe (A. Demangeon), un sociologue (M. Halbwachs), un économiste (C. Rist), un politologue (A. Sieglfried) et quatre historiens (A. Piganiol, antiquisant; G. Espinas, médiéviste; H. Hauser, moderniste; H. Pirennes, célèbre historien belge). En 1946, l'arrivée de F. Braudel permet d'intégrer une autre dimension, l'histoire des mentalités, qui permet l'expansion et le rayonnement de la revue à Paris, et ce, grâce à l'appui de la V^e section de l'École pratique des hautes études. La revue se nomme désormais *Annales – Économies, sociétés, civilisations*. Après le décès de L. Febvre, c'est Braudel qui prend la direction de la revue. À ce moment, une communauté scientifique est en développement, un programme se structure et un sentiment d'appartenance émerge autour d'une réflexion sur la temporalité, telle que définie par Fernand Braudel : « le temps court du politique, le temps des mouvements de longue durée, celui de l'économie, des États, des civilisations et le temps quasi immobile, celui des cycles toujours recommencés ». (Revel et Chartier, 1978)

⁸ Dans son dernier ouvrage *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien* (1941), Marc Bloch (1886-1944), l'un des fondateurs des *Annales*, pose les prémisses de la méthode historique en faisant appel : a) aux sciences connexes : économie, sociologie, linguistique, géographie, ethnologie; b) à l'histoire comparée; c) au fait que l'historien ne peut s'extraire du présent; d) à l'effort de compréhension du devenir des hommes, de la genèse du présent sans rechercher à tout prix des origines ou des filiations. Le Goff, dans son article *L'histoire nouvelle* (1978), définit cette nouvelle tendance comme une histoire totale, comme l'étude de la superposition de différentes temporalités, une critique constante du fait historique, une histoire problématique et non automatique, une nouvelle érudition basée non seulement sur une critique constante du document, mais aussi sur le souci des idées et des théories. L'observation historique, la critique et l'analyse outillent l'adepte de la « nouvelle histoire ».

1.2 Mon expérience sociale et communautaire

Ma participation à la vie sociale s'est concrétisée par la voie politique. La raison et les valeurs du social faisaient bon ménage en moi, jusqu'à mon implication dans le mouvement étudiant de mai 1968 qui m'a incitée à réfléchir sur les mouvements de foule et les dérapages idéologiques. Une expérience déterminante dans le choix de mon sujet de maîtrise en histoire : l'ouvrage de Morelly, un philosophe utopiste, considéré comme précurseur du socialisme, qui sut vulgariser les idées nouvelles des philosophes des Lumières. En fait, le titre *Morelly, auteur du code de la nature, philosophe utopiste, libre penseur, homme subversif?* résumait bien mes préoccupations du moment. L'échec de mai 1968 n'avait pas éteint en moi un certain idéal de liberté. Par ailleurs, il m'avait conscientisée à la complexité du social, aux problèmes de l'engagement. Il m'avait également éveillée aux courants marxisants et à leur conception de la justice sociale. J'avais aussi expérimenté un autre système de normes, celui de l'idéologie où prévalent l'inclusion de la pensée conforme et l'exclusion de la pensée non conforme. Or, à travers toutes ces expériences, j'avais toujours ces questions en tête : comment m'engager socialement, m'impliquer politiquement tout en gardant ma liberté? Comment développer mon rapport au pouvoir politique? Plus tard, un séjour en Saskatchewan me plongera dans d'autres pistes de réflexion.

En effet, c'est dans cette province que je fis l'expérience de l'influence du politique sur les situations éducatives. Coordinatrice du Centre d'études bilingues et responsable des programmes des langues officielles, j'évoluais alors dans une époque d'engouement pour le bilinguisme. Les programmes d'immersion et les programmes réguliers de français langue seconde se multipliaient dans les écoles. En effet, le gouvernement provincial de la Saskatchewan obligeait les commissions scolaires à offrir des cours de base intensifs en français langue seconde, ce qui exigeait la formation des enseignantes et des enseignants. Or la plupart n'affichaient que peu de motivation à participer à cette « bilinguisation » de la province; cette

prescription faisait des mécontents partout : chez les professeurs, chez les étudiantes et les étudiants et même chez les francophones qui en subissaient les contrecoups. Je compris à quel point les politiques et le milieu éducatif étaient soumis aux décisions du pouvoir central. Un séjour dans une autre province canadienne m'offrira un rôle plus engagé dans cette problématique.

À St-John (Terre-Neuve), je devins une Francophone hors Québec et pris réellement conscience des désavantages de faire partie d'un groupe minoritaire. J'explorais dans ma propre famille la théorie de la différence entre le bilinguisme additif et le bilinguisme soustractif (Landry, 1993). L'émotion ressentie en entendant mon fils rêver en anglais m'amena à me poser deux questions : quand l'intégration devient-elle assimilation? Sur quoi mon identité culturelle reposait-elle et quelle était celle de mes enfants? Je découvris aussi que ce fut cette émotion qui m'incita à l'action, car ce fut à partir de ce moment que je décidai de m'engager véritablement dans le débat sur le maintien de l'identité culturelle.

Je me joignis alors au comité de parents francophones de St-John, lequel menait des poursuites⁹ judiciaires contre le gouvernement de Terre-Neuve à cause du non-respect de l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés. En effet, quand le nombre le justifie, cet article permet aux parents d'une minorité linguistique d'obtenir l'éducation de leurs enfants dans leur langue maternelle. De fil en aiguille, je devins directrice de la Fédération des parents francophones de

⁹ Le programme fédéral de contestation judiciaire permit d'exécuter le jugement de la cause de St-John en trois étapes : l'implantation de classes françaises à St-John (Terre-Neuve), l'élaboration d'un vrai programme de français langue première par le ministère de l'Éducation; l'obtention de la gestion scolaire par l'intermédiaire d'une commission scolaire provinciale, francophone et non confessionnelle. Le jugement Mahé de la Cour suprême (Mahé versus Alberta, 1990) légittima, à la faveur des représentants des parents francophones, une réappropriation des pouvoirs. Ces pouvoirs extrêmement importants concernaient le programme, l'embauche des professeurs et le financement. Ainsi, quatre années de travail menées par la Fédération aboutirent à un amendement du School Act, le Bill 14 (Gouvernement de Terre-Neuve, 1991) devint une référence à travers le Canada quant à la reconnaissance de l'article 23 de la Charte. Ce débat autour de la gestion scolaire par les parents francophones ouvrit la voie à la déconfessionnalisation des écoles de Terre-Neuve et du Labrador.

Terre-Neuve et du Labrador. Le travail de la fédération consistait à développer l'éducation dans la langue de la minorité dans les secteurs non touchés par la loi scolaire : le préscolaire, le parascolaire et la formation des parents. Mon travail de revendication se fit alors en collaboration avec la Canadian Parents for French ainsi qu'avec les organisations autochtones des Innus du Labrador et des Micmacs de Conne river. Je m'aperçus alors que nous étions tous à la recherche de la même chose : notre identité propre.

Cette recherche identitaire ne put toutefois se concrétiser que par la voie politique. En effet, il fallut démontrer que la loi scolaire n'était pas constitutionnelle et que le modèle d'une commission scolaire francophone non confessionnelle, que nous propositions, était conforme à la constitution canadienne et à l'acte de l'Union. Je siégeais à deux comités ministériels et travaillais à deux niveaux : la réappropriation du pouvoir légal des parents dans la gestion scolaire et la déconfessionnalisation des écoles¹⁰. Je fus en contact direct avec l'émoi que ces deux questions soulevaient. Je compris alors que, devant un vide politique, le juridique avait pris la responsabilité du changement social sous la pression du citoyen engagé. Ainsi, je pus constater que ce changement avait été porté par une volonté organisée de parents francophones et par un idéal rassembleur de justice et d'équité. Or je savais aussi que l'engagement nécessaire au changement n'était possible que lorsque les conditions économiques et sociales pouvaient le permettre¹¹.

¹⁰ La Fédération des parents francophones de Terre-Neuve et du Labrador ainsi que les comités de parents des différentes régions déposèrent, à la Commission royale d'enquête sur l'Éducation (1991), une requête de création d'une commission scolaire francophone provinciale non confessionnelle. Le rapport n'appuya pas cette demande, mais recommanda l'établissement d'un comité ministériel qui siégea durant deux ans et statua sur le niveau de gestion demandé et sur la déconfessionnalisation des écoles.

¹¹ En effet, il faut mentionner que cet engagement a peut-être été facilité par l'implantation du concept de centre communautaire et scolaire à La Grand-Terre. Ce concept, qui permet le rassemblement de l'école et des associations culturelles et communautaires, devait favoriser le développement de projets compensatoires. L'étude critique de Delorme et Hébert (1998) fait la part des choses.

Cette expérience me permit de découvrir que les besoins du milieu peuvent être entendus et répondus quand les individus parviennent à s'organiser et à participer à l'élaboration du droit commun. J'ai aussi compris que tout savoir, même aussi aride que celui du droit, peut être assimilé, s'il est adéquatement transmis. Toutefois, au-delà de la confrontation de deux systèmes de normes, celui de l'Église et celui de l'État, je perçus, dans la revendication de la déconfessionnalisation des écoles, une nécessité de spiritualité. Cette expérience de revendication m'a sensibilisée non seulement aux besoins de la pratique, mais aussi et surtout aux besoins du milieu, au sens plus large. Elle est devenue, pour moi, un réel exemple d'action citoyenne qui m'a permis de découvrir le rôle émancipateur de l'éducation et le rôle social de l'éducateur. Enfin, cette expérience a certainement influencé mon choix de poursuivre mes études dans le champ de l'éducation. Ce rapport au vécu ayant fait émerger mon attachement au principe d'émancipation, mon rapport au savoir ne pouvait que s'apparenter à la critique sociale.

2. MON RAPPORT AU SAVOIR : LA CRITIQUE SOCIALE

Charlot (1997), dans son ouvrage *Du rapport au savoir – Éléments pour une théorie*, traite de l'échec scolaire comme objet sociomédiatique, ce qu'est aussi l'éducation à la citoyenneté. Or, pour Charlot, l'élève en échec demeure avant tout un être humain, un être social et un être singulier. Il est un sujet qui

- agit dans et sur le monde;
- associe la question du savoir à la nécessité d'apprendre et à une façon d'être présent dans un monde d'objets, de personnes et de lieux porteurs de savoir;
- est le produit de sa propre éducation et de celle qu'il reçoit. (Ibid. p. 35)

Charlot opte donc pour une approche anthropologique de la condition de l'élève. Se préoccupant de la connaissance de soi autant par rapport à soi-même

qu'aux autres, compte tenu également du temps et de l'espace, Charlot voit le rapport au savoir prendre la forme d'un rapport au monde :

Le rapport au savoir est rapport d'un sujet au monde, à soi-même et aux autres. Il est rapport au monde comme ensemble de significations, mais aussi comme espace d'activités et il s'inscrit dans le temps. (Ibid., p. 90)

Au cours des expériences décrites précédemment, mon rapport au savoir, tel que l'identifie Charlot, a évolué, notamment dans ses dimensions signifiantes. Par exemple, en 1998, dans un texte antérieur (Courtine Sinave, 1998), je m'étais prononcée en faveur d'une forme d'idéalisme relativement à la question suivante : le constructivisme idéaliste permettrait-il d'aborder l'éducation à la citoyenneté démocratique telle que proposée par le gouvernement du Québec? Cette réflexion sur l'idéalisme, où l'expérience conceptuelle affirmait le réel, était nécessaire pour moi, car l'excès de rationalisation et la prédominance de la mise en système pouvaient me conduire à des excès, d'ailleurs visibles dans tout dogmatisme. Or, dans l'idéalisme, l'aspect dialectique de la méthode reste tout à fait pertinent. En effet, tout en rejetant le rationalisme excessif de l'idéalisme, le rationalisme classique (tel qu'enseigné par Descartes) présente l'avantage d'insister sur le fait que le « je » construit le réel. (Deshaies, 1992) Cet accent mis sur le retour du sujet constructeur de son rapport au réel correspond toutefois à la méthode actuellement utilisée dans ma réflexion, dans laquelle, néanmoins, une question demeure : comment donc transposer certains idéaux sociaux du plan de la pensée à celui de la pratique? Comment concrétiser ce fondement essentiel de l'éducation qui est de former des esprits libres (Darling-Hammond, 1995, 1996) et de concilier les objectifs de l'éducation à la citoyenneté? À ce moment-ci de l'élaboration continue de mon rapport au savoir, ma réponse est : la critique sociale.

Nous incluons ici quelques considérations conceptuelles sur la critique sociale afin de situer comment le choix de la critique sociale explique les idées de

liberté et égalité que nous avons avancé dans l'avant-propos et comment cette orientation peut influencer notre recherche en voulant faire la différence entre la liberté-participation et la liberté-autonomie. Plusieurs auteurs ont essayé de circonscrire la critique sociale héritée de Paolo Freire (1921-1997)¹². Guba (1990) s'arrête sur ses caractéristiques générales : réaliste critique au niveau ontologique, subjectiviste au niveau épistémologique et dialogique transformative au niveau méthodologique (annexe A). La réalité étant chargée de valeurs, celles du chercheur auront un impact sur sa recherche. C'est pourquoi Guba caractérise une orientation de recherche de type « critique sociale » comme une *ideologically oriented inquiry* (p. 23). Par conséquent, il estime que toute recherche devient un acte politique. En effet, le point convergent de la critique sociale est de rejeter « *the claim of the value freedom made by positivists* ». (p. 23)

Giroux (1983), quant à lui, rapporte trois tendances de la critique sociale. Dans la première tendance, où on retrouve le langage marxiste, l'école est décrite comme une fonction de reproduction des avantages des classes dominantes. Dans la deuxième tendance, celle de la nouvelle sociologie critique, l'accent est mis sur le rôle des enseignantes et des enseignants comme agents de changement, grâce à un processus de sélection des connaissances enseignées. Enfin, dans la troisième tendance, celle des réflexions socioculturelles néomarxistes, on analyse les mécanismes sociaux présents dans la construction des cultures. L'individu est alors considéré comme en interaction avec un groupe social ou avec une classe sociale.

¹² Freire (1921-1997) est connu pour sa méthode d'alphabétisation dite de « conscientisation » que le gouvernement brésilien reconnut puisque Freire fut chargé par le ministère de l'Éducation et de la Culture du programme d'alphabétisation tout en restant professeur d'histoire et de philosophie de l'éducation. Deux mille centres de culture furent créés au Brésil. Le coup d'État de 1964 obligea Paulo Freire à s'exiler au Chili où il continua de développer sa méthode. Dans ses ouvrages, *L'éducation : pratique de la liberté* (1967) et *Pédagogie des opprimés* (1969), Paulo Freire défend l'application de la conscientisation comme instrument libérateur dans le processus d'éducation et de transformation sociale des masses paysannes. Dans ces ouvrages éducation et conscientisation politique ne font qu'un. À la conscience dominée, Paulo Freire oppose une conscience libérée par une approche critique de la réalité à laquelle sont confrontés les paysans brésiliens ou chiliens. McLaren (1986, 1999) professeur à l'Université de Californie s'est appliqué à resituer la pensée de Paulo Freire dans les courants actuels de pensée.

Bertrand (1993) note par ailleurs que les théories en éducation en rapport avec la critique sociale ont évolué avec le temps. Il discerne deux grandes tendances. Dans la première, la réflexion se fait au niveau du social et expose des pédagogies institutionnelles, autogestionnaires et surtout de l'autodéveloppement. Le second courant regroupe des théories plus globales liées à la conservation de la planète.

Enfin, dans toutes les tendances nommées précédemment, le rapport de soi aux autres et aux institutions est présent, le rapport avec le pouvoir est toujours sous-jacent et, surtout, l'éducation et l'éducation à la citoyenneté ne font qu'un. Giroux (1980) mentionne toutefois que trois rationalités sous-tendent l'éducation à la citoyenneté : *technical rationality*, *hermeneutic rationality*, *emancipatory rationality*. Celles-ci ont trois objectifs différents : reproduire, comprendre et changer la société. Giroux associe la critique sociale au dernier objectif.

Or ce qui m'interpelle le plus dans cette approche de la critique sociale est le fait que l'éducateur soit responsabilisé (McLaren, 1998) et, surtout, que son rôle social dans l'orientation du changement soit honoré :

[...] policy recommendations that encourage research and education that view teachers as intellectuals and moral leaders rather than mere technicians; students as critical thinkers and active citizens rather than simply future participants in the industrial-military order; and school as the centre of critical literacy and civic courage rather than merely training sites for occupational positions in the corporate order. (Aronowitz et Giroux, 1994, p. 220)

Les enseignantes et les enseignants ne sont pas ici considérés comme de simples agents, mais bien comme des acteurs et des auteurs, voire des leaders ou des « *public intellectuals* ». (Giroux, 1994) Leur intervention éducative se veut aussi une intervention sociale. Cette approche de la critique sociale met l'accent sur

l'autonomie des futurs enseignants relativement aux modèles sociaux et institutionnels de régulation. Aussi, la conscientisation des futurs enseignants aux enjeux de l'intégration dans une société plurielle en voie de mondialisation m'apparaît-elle nécessaire. Pour cela, ils doivent eux-mêmes prendre une distance par rapport à ce qu'il leur est demandé. Chargés d'utiliser l'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté comme moyens d'intégration dans une société en changement, sont-ils conscients des enjeux que cela implique? Ces futurs enseignantes et enseignants seront-ils capables de faire la part des choses entre le curriculum explicite et implicite? Seront-ils prêts à aborder des enjeux controversés? Leur formation leur permettra-t-elle de répondre aux questions, lesquelles sont d'autant plus importantes qu'elles ne leur seront pas posées par leur employeur, l'État?

Or il semble que, des orientations épistémologiques de la connaissance professionnelle de l'enseignant mentionnées par Tom et Valli (1990), celle appelée *critically oriented* soit actuellement écartée de la formation initiale au profit de la valorisation de la qualité et de l'efficacité de l'enseignement (Doyle, 1990) et, surtout, au profit de l'imposition d'une *value-free educational knowledge* (Stronach, 1992). Pourtant, la critique sociale lie la théorie et la pratique et s'applique très bien à une recherche qualitative. Schwandt (1990), faisant une synthèse de propos sur la critique sociale au niveau méthodologique, rapporte que :

[...] critical theorist and the people he or she studies engage in a process of dialogue or depth hermeneutics through which the participants achieve self-knowledge and self-reflection which are therapeutic and effect a cognitive, affective and practical transformation involving a movement toward autonomy and responsibility. (Ibid., p. 269)

Tout comme Apple (1971), Charlot (1979, 1987) et Aronowitz et Giroux (1994), je pense que rien n'est neutre et que l'école participe à l'imposition de

règles culturelles sous le sceau de l'utilitaire. La valeur la plus évidente mise de l'avant par la critique sociale est celle de la justice sociale. Cet idéal de justice m'a toujours habitée dans mes expériences précédentes. Mais, comme le démontre très bien Kymlicka (1999), libéraux, utilitaristes, libertariens, marxistes, communautariens et féministes ont, chacun, leur propre conception de la justice. Cette approche prête donc à la controverse. Par ailleurs, elle privilégie la connaissance, les habiletés et les habitudes à acquérir pour devenir un citoyen critique; elle vise la responsabilisation de l'individu. Elle utilise la méthode dialectique de la connaissance. Dans cette approche éducative, le changement est non seulement amélioration du présent, mais aussi projection dans l'avenir. Aussi s'y préoccupe-t-on de répondre à la question : quels types de citoyens et de citoyennes faut-il former par l'éducation publique?

À une époque où l'individu se libère de ses groupes d'appartenance, où le modèle socialiste a presque disparu, laissant la préséance au modèle libéral, l'emprunt de la voie de la critique sociale, et conséquemment de l'idéalisme, peut paraître obsolète. En effet, on mène présentement peu de recherches empruntant cette perspective. Au Canada, l'Ontario Institute for Studies in Education (OISE) de l'Université de Toronto poursuit quelques recherches selon cette approche. (Ryan, 1998; Misgeld, 1975) La plupart des écrits proviennent toutefois de l'Amérique du Sud (Peca, 1997), d'Afrique (Adeyemi, 1992; Fordham, Fox et Muzalee, 1998) et des États-Unis sur des questions touchant exclusivement des minorités (Kubow, 1997; Chilcoat et Ligon, 1994; Gordon et Beverly, 1985; McLaren, 1999). Ainsi, on semble de moins en moins référer à une idéologie de classe et plus en plus à une pratique individuelle. On considère l'individu comme responsable de l'autorégulation de son rapport au monde, un terme, d'ailleurs, qui peut prêter à confusion. (Ryan, 1998) Pourtant, le phénomène de conscientisation des enjeux sociaux est au cœur de ce processus d'autorégulation. Freire s'est même appliqué à le développer dans sa pédagogie de la conscientisation (1974, 1978) en fonction d'un rapport de classe, dans lequel l'individu est non seulement objet, mais aussi

vecteur de domination. En ajoutant cela, j'adopte une position éclectique par rapport à la critique sociale, car à la fonction socialisante de l'éducation, je joins une fonction individualisante. Cependant, en adoptant cette position de la critique sociale individualisée et individualisante, position qui m'apparaît la plus appropriée à mon expérience, je dois me préoccuper de la scientificité de ma recherche, afin de ne tomber ni dans l'utopie¹³ ni dans l'idéologie¹⁴, les deux principaux pièges dans ce choix épistémologique.

En résumé, ce voyage non seulement dans le passé (Eisner, 1981), mais aussi dans ce qu'on pourrait appeler « ma conscience », expliquent mon rapport au monde. Il a mis à jour, d'un côté, des préoccupations sociales toujours présentes et, de l'autre, une préoccupation nouvelle : éviter les biais induits par mes préoccupations premières et qui pourraient influencer ma recherche. L'éclectisme dont j'ai dû faire preuve relativement à la critique sociale reste une position difficile à maintenir. Toutefois, il a le mérite d'être construit et continuera à se développer tout au long de mes apprentissages. Munévar (1991), qui s'est penché sur la pensée de Feyerabend (1979), rappelle la tolérance de cet auteur pour le pluralisme des approches méthodologiques, ainsi que l'affirmation de la nécessité d'un monde de

¹³ Bien souvent, depuis la fin des métarécits idéologiques tel le marxisme, toute référence à un idéal social plus égalitaire est taxée d'utopie et véhicule un côté péjoratif. La notion d'utopie est bien souvent un fourre-tout, comme le mentionne Servier (1967). Rejetant les définitions de Mannheim (1956) et Ruyer (1950), j'avais opté, dans mon mémoire de maîtrise (Courtine Sinave 1983), pour celle de Mucchielli (1960), qui voit l'utopie comme un contre-poids social. En effet, « l'utopie met en question le réel, brise la table des valeurs admises. Elle contient une force destructrice et transformatrice. Elle est en avant du mouvement historique présent, elle est ce qui n'est pas encore, mais qui sera. Bref, elle est une force en mouvement ». (Mucchielli, 1960 dans Courtine-Sinave, 1983, p. 10)

¹⁴ Thompson (1990) cerne bien le problème de l'idéologie : « Originally imbued with all the confidence and the positive spirit of the european enlightenment for which the science described was supposed to represent a culminating stage, ideology quickly became a term of abuse which alleged the emptiness, the idleness, the sophistry of certain ideas ». (Thompson, 1990, p. 28) Suite à ce constat, Thompson repense la notion d'idéologie et établit une distinction entre une conception neutre (où l'accent est mis sur la signification) et une conception critique (qui implique une domination). L'idéologie étant une construction symbolique qui peut être évaluée, il décrit cinq modes d'opération de l'idéologie : la légitimation, la dissimulation, l'unification, la fragmentation, la réification. (Thompson, 1990, p. 28, 58)

rêve pour comprendre les caractéristiques du monde dans lequel nous vivons. Son questionnement autour de la rationalité scientifique et autour des conflits possibles entre science et tradition non scientifique reste toujours pertinent, même s'il conduit à un certain relativisme démocratique (p. xvii). Hooker (1991) place cette position à mi-chemin entre le formalisme et l'anarchisme.

La recherche du rapport au savoir reste donc une entreprise ambitieuse et périlleuse, car elle implique une certaine évaluation des paradigmes institués et la mise à jour d'une potentialité de conflit entre une rationalité individuelle et différentes rationalités institutionnelles. Moscovici (1988) illustre bien, à mon avis, l'ambiguïté de ma position durant la construction de mon objet de recherche, par une métaphore décrivant le chercheur comme un animal étrange, mi-renard, mi-hérisson :

Tant qu'il [le chercheur] décrit, on le voit suivre, explorateur et agressif comme le renard, les pistes nombreuses de la géographie sociale, combiner faits et notions disparates, ruser avec les méthodes sans la moindre réticence. Le chercheur se conduit, ainsi que l'écrit Einstein, « comme une sorte d'opportuniste sans scrupules; il apparaît *réaliste* dans la mesure où il cherche à décrire un monde indépendant de l'acte de perception; *idéaliste* dans la mesure où il est à la recherche de concepts et de théories en tant que libres inventions de l'esprit humain (qui ne peuvent être logiquement tirées du donné empirique); *positiviste* dans la mesure où il considère ses concepts et ses théories seulement pour autant qu'ils lui fournissent une représentation logique des rapports entre les expériences des sens. » [...] Dès lors que le chercheur se met en devoir d'expliquer la masse des résultats obtenus, tout change. Spontanément, comme le hérisson, il se roule en boule et redresse ses piquants, c'est-à-dire refuse ce qui heurte et contrarie sa propre vision. Ces résultats, il les examine à l'intérieur d'une discipline et à partir d'une cause unique, la clé des énigmes. Il les rapporte à un système de théories dont on connaît l'autorité. On parle alors de paradigme [...] Oui, expliquer consiste à révéler cette cause [...] qui ramène l'inconnu au connu. Dès qu'on l'a trouvée, on a l'impression que tout s'éclaire et que tout se tient, comme une chaîne dont elle est le premier anneau.

Quiconque le met en doute en accrochant à cette chaîne un anneau différent, je veux dire à une autre cause, s'attire la réprimande et frise l'hérésie. (Moscovici, 1988, p. 8-9)

DEUXIÈME CHAPITRE

LA PROBLÉMATIQUE

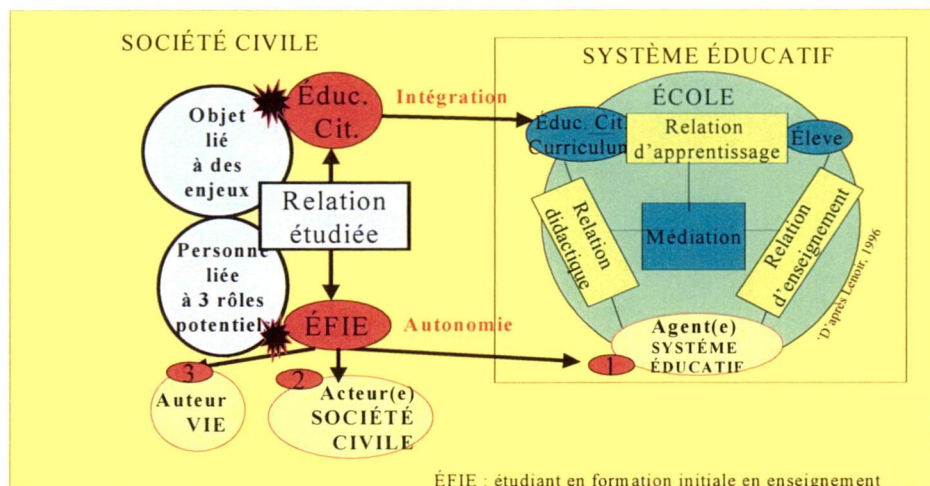
« La caractéristique du chercheur est de questionner la question qu'on lui pose, d'interroger les termes dans lesquels elle est formulée. Il lui faut déconstruire et reconstruire l'objet qu'on lui propose et la question qu'on lui soumet ». (Charlot, 1997, p. 13)

1. UNE RELATION PROBLÉMATIQUE ENTRE UN OBJET ET UNE PERSONNE

La description de croyances d'étudiantes et d'étudiants en formation initiale en enseignement sur la relation qu'ils entretiennent avec l'éducation à la citoyenneté constitue le centre de notre recherche. Nous traitons ici d'une relation entre deux pôles au sens large, en amont du système éducatif. Le schéma ci-après (page suivante) permet de situer cette relation.

Le premier pôle, l'éducation à la citoyenneté, est vu comme un objet lié à des enjeux contemporains. C'est une notion carrefour dont la complexité pose des problèmes de compréhension. Cette complexité est induite par une disparité de contenus révélant une disparité de rapports, qui génère une disparité de perceptions. Le second pôle est celui de l'étudiante ou de l'étudiant en formation initiale en enseignement (ÉFIE), considéré comme une personne membre d'une université, détentrice de croyances sur l'éducation à la citoyenneté et susceptible de jouer plusieurs rôles : agente ou agent porteur de la symbolique de l'État, acteur ou actrice de la dynamique sociale et auteure ou auteur de son projet de vie.

Figure 1
Situation de la problématique de la relation étudiée entre
l'éducation à la citoyenneté et la société civile



L'école, lieu de la pratique enseignante, est située à l'intérieur du système d'éducation. Dans ce système, la future éducatrice ou le futur éducateur porte un rôle d'agent du système éducatif, chargé d'enseigner l'éducation à la citoyenneté comme objet curriculaire, en suivant la finalité prescrite, soit l'intégration sociale. Comme le futur éducateur est vu comme une personne ayant aussi d'autres rôles, celui d'acteur de la société civile et d'auteur de son projet de vie, une certaine autonomie est requise pour permettre l'interrelation de ces trois rôles. Intégration et autonomie sont donc deux concepts interpellés dans cette relation. En quoi cette relation entre les deux pôles, telle que posée, est-elle problématique?¹⁵

¹⁵ La médiation (Lenoir, 1996) entre les relations d'apprentissage, d'enseignement et de didactique ne sera pas abordée directement. L'opérationnalisation en classe fera l'objet de recherches ultérieures.

2. LE PÔLE « OBJET » : DISPARITÉ DES CONTENUS

Le premier pôle de la relation que nous étudions est l'objet, l'éducation à la citoyenneté. L'éducation à la citoyenneté est une préoccupation dans différents pays et interpelle différents champs disciplinaires. Cette disparité géographique, culturelle et disciplinaire produit une disparité de contenus qui, à son tour, induit une diversité de rapports. Il s'ensuit une complexité qui finalement engendre plusieurs orientations dans la définition du concept d'intégration sociale, laquelle demeure néanmoins, dans la plupart des cas, l'objectif de l'éducation à la citoyenneté.

2.1 **Exploration de points de vue sur l'éducation à la citoyenneté : disparité socioculturelle d'auteurs et émergence de rapports**

L'intérêt pour l'éducation à la citoyenneté s'est développé dans de nombreux pays. En effet, dès le début de notre recherche, en 1996, nous avons remarqué que les écrits parus à cette époque étaient d'origine géographique disparate et révélaient des rapports d'intérêt différents plutôt que des caractéristiques géographiques à proprement dites. En effet, ces écrits ne sont pas assez nombreux pour établir les caractéristiques d'école liée à un pays, mais donnent des indications sur l'émergence de rapports.

2.1.1 *Un rapport au social : différentes perspectives*

Au Kenya (à Kikuyu), Fordham, Fox et Muzalee (1998), oeuvrant dans le domaine des sciences humaines, rapportent une étude de cas dans un collège d'éducation des adultes et font état de trois orientations en éducation à la citoyenneté : l'éducation civique en contexte de Paolo Freire, l'orientation libérale et le développement de la compétence de la prise de décision. Au Botswana,

Adeyemi (1992) lie également l'éducation à la citoyenneté aux sciences humaines. En reprenant les trois orientations de l'enseignement des sciences humaines établies par Barr en 1977 — celle d'une transmission de la citoyenneté, celle de l'acquisition d'une connaissance scientifique et celle d'une recherche réflexive — il met de l'avant l'importance des méthodes d'enseignement dans l'acquisition de l'éducation à la citoyenneté. Par ailleurs, Chilcoat et Ligon (1994), après une recension des écrits sur la citoyenneté dans les sciences humaines, font état de trois perceptions de la citoyenneté : « *a cultural transmission, a reflective inquiry, and a democratic transformation* ». Le rapport au social à travers l'éducation à la citoyenneté dans ses différentes approches est soulevé. L'annexe B rapporte une typologie de différentes approches des sciences humaines dans lesquelles est incluse, la plupart du temps, l'éducation à la citoyenneté.

2.1.2 *Un rapport au pouvoir, à l'autorité, au droit, à la laïcisation, à la séparation de l'État et de l'Église*

En France, Audigier (1991), oeuvrant en sciences humaines, montre que le champ de l'éducation à la citoyenneté suit la logique de l'instruction civique, qui a pour objet de « transmettre des connaissances d'ordre factuel et, également, les valeurs et principes qui sont censés fonder les règles de la vie sociale ». (p. 37). Pour lui, l'éducation à la citoyenneté est un champ traversé par des enjeux de pouvoir qui, dans les sociétés démocratiques, sont encadrés par le droit. L'État de droit est reconnu comme lieu légitime de l'autorité. De plus, cet État est reconnu, en France, comme étant laïc (Haarscher, 1996). Du point de vue de ces auteurs, la séparation de l'État et de l'Église est entérinée. Le rapport au pouvoir, donc à une autorité laïque, devient déterminant en éducation à la citoyenneté.

2.1.3 *Un rapport à la démocratie; à la socialisation, à l'individualisation, à la généralisation, à l'universalisation, à la régulation, au pluralisme, à la localisation, au processus politique, à la participation et à la délibération*

En Belgique, Leleux (1997), philosophe, met l'accent sur la façon de repenser l'instruction civique dans une société démocratique. De là, elle considère que les termes *éduquer* (au sens philosophique du terme) et *citoyenneté* (au sens civique du terme) veulent dire la même chose. Ce sont pour elle des pléonasmes qui signifient « vivre en harmonie ». Leleux fonde son explication sur la mutation de l'instruction civique en éducation à la citoyenneté démocratique. Elle met l'accent sur la différence entre *instruction* et *éducation*. Elle se penche sur le phénomène de socialisation : « Il me paraît falloir dépasser ce dualisme stérile et concevoir que la construction de l'identité personnelle et collective de même que la construction des savoirs s'inscrivent dans un double mouvement d'individualisation et de socialisation ». (p.29) La construction identitaire et la construction de savoirs sont recherchés sans discernement. Rapport identitaire et rapport au savoir semblent se mêler en une quête de sens dans une situation donnée. Cela pourrait rejoindre le questionnement sur l'intention éthique de Dumont (1987), philosophe québécois qui parle de la nécessité de dépassement, celui des valeurs auxquelles on adhère en essayant de différencier le principe d'universalisation et celui de généralisation :

La transcendance est inhérente à l'universalisation : elle représente la capacité de ne point se confiner à un statut fixé du sujet, aux situations qu'il rencontre, aux fins qu'il poursuit. Du même coup, se profile la question éthique : que faire dans cette condition, voués que nous sommes à la quête de l'universalisation par l'infinitude de nos aspirations, condamnés par le hasard de notre naissance et de notre mort au risque de l'échec et de la faute? Que faire, sinon nous donner des repères, des normes qui permettent de vivre selon la transcendance dans notre précarité et l'ambiguïté des situations? (p.10)

Quant à la Commission européenne (1997), elle définit la citoyenneté dans les sociétés démocratiques européennes comme un concept pluriel et contradictoire :

it is a normative idea, in this sense is related to the concept of civil society and its moral and ideological defence; 2. it is a social practice and develops through dynamic process, during which the sense of belonging constructs itself on the basis of difference, of communication with others, of conflicts and negotiated compromise, and of shared images; 3. it is a relational practice between individuals in their social context at the level of state, local government, and associations ». (Commission européenne, 1997, p. 16-17)

Idée normative pour préserver la société civile, processus dynamique pour négocier par la communication le pluralisme et développer le sentiment d'appartenance et pratique relationnelle entre l'individuel et le collectif, l'éducation à la citoyenneté serait tout cela à la fois : une idée, un processus, une pratique. Cette éducation à la citoyenneté pourrait avoir cinq dimensions : « *the dignity and the centrality of human person, the rights and responsibilities, the egalitarian citizenship, the intercultural citizenship, the ecological citizenship* ». (p. 57)

Par ailleurs, les États-Unis participent à l'élaboration de programmes sur l'éducation à la citoyenneté avec d'autres pays. The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (Ed. Torney-Purta, Schwille et Amadeo, 1999) rapporte 25 études de cas sur l'éducation civique, dans 25 pays justifiant leur étude par les changements politiques et sociaux en cours, notamment dans le rôle de l'école. En général, ces études sont promulguées pour aider au bon fonctionnement des pays démocratiques ou en voie de démocratisation. Le rapport de l'éducation à la citoyenneté à la généralisation de comportements sociaux est alors sous-jacent.

Déjà, Hamot (1997) rapportant un projet de développement d'un programme de sciences humaines incluant l'éducation à la citoyenneté, pour la République de Tchécoslovaquie (CECR, Civic Education for the Czech republic) mentionnait l'orientation régulatrice dudit projet :

These objectives include the elimination of Marxist-Leninist perspectives in the historical, philosophical, and social science content of the curriculum; a renewed study of Czech history, culture, heritage, and geography; and a pedagogical shift from transmitting information in a passive students to prompting inquiry and active learning. (p.3)

Ce programme a été développé en partenariat avec l'Université de Prague et l'Université de Iowa. Cinq concepts clés ont été visés : a) État et politique gouvernementale; b) lois constitutionnelles et locales; c) liberté de marché; d) citoyenneté et droits humains; e) la République tchèque dans la communauté globale. Torney-Purta (1999) fait état de l'évaluation de ce programme qui porte presque essentiellement sur la difficulté d'introduire des curriculums développés dans d'autres contextes.

Un autre programme développé par Civitas (An international civic educational exchange program) financé par le US Department of Education consistait à : a) informer les pays de l'Europe de l'Est sur le programme d'éducation à la citoyenneté développé aux États-Unis; b) assister les professeurs dans le développement de programmes dans leur propre pays; c) créer du matériel pédagogique; d) faciliter le partage d'idées et d'expériences entre politiciens, éducateurs et hommes d'affaires du secteur privé sur l'éducation à la citoyenneté; et e) encourager des recherches pour déterminer l'impact de l'éducation civique sur le développement de connaissances, de compétences et des traits caractéristiques essentiels privés et publics pour la préservation et l'amélioration d'une démocratie

constitutionnelle. (Cabello, 1998, p.6) Rapportant l'évaluation de ce projet, Cabello mentionne que seul le dernier objectif n'a pas été atteint.

Par la même occasion, Bishop (1999), se penchant sur les perceptions des élèves tchèques du secondaire relativement aux concepts de démocratie, de citoyenneté et d'éducation à la citoyenneté ou à l'éducation civique, se soucie, à juste titre, d'une possibilité de dérive :

We would be remiss in our democratic duties were we to seek to impose western conceptions of democracy, citizenship, and civic education to the people of the Czech Republic. [...] It is better to delineate the extant indigenous conceptions of democracy, citizenship and civic education so that social scientist might better understand the empirical relationship between the three concepts. (Bishop, 1999, p. 20)

Bishop relève l'ancrage culturel de la notion de démocratie (ici en lien avec la culture tchèque) et met l'accent sur le fait que l'éducation à la citoyenneté doit être située pour être comprise. Sans aller aussi loin que Rosanvallon en citant les mots de Proudhon, « le thème de l'éducation à la démocratie comme processus compensateur et correcteur de l'immaturité du peuple » (dans Leleux, 1997, p.28), nous pensons que le rapport à la démocratie mérite quelques attentions particulières.

Ainsi, traiter du rapport à la démocratie n'est pas facile, car il interpelle bien d'autres rapports. Le rapport au local est soulevé. Le rapport à la généralisation d'une pensée unique est possiblement avancé. Le rapport à une normalisation semble pointer. Les limites de la démocratie sont posées. Le lien entre éducation à la citoyenneté et démocratie se problématise dans un souci de socialisation d'une société en voie d'individualisation. De quel type de démocratie s'agit-il ? D'une démocratie participative dans un contexte donné ? D'une démocratie délibérative beaucoup plus incontrôlable ? Ainsi, deux rapports contradictoires, en lien, soit avec le fonctionnement de la société, soit avec la construction de la société,

semblent se dessiner, celui de la participation et celui de la délibération. Le rapport au processus politique est directement interpellé.

2.1.4 *Un rapport au fonctionnement social, à l'ordre, à la sécurité, au politique et à la communication informationnelle, à la séparation des pouvoirs*

Aux États-Unis mêmes, l'intérêt de l'engagement civique pour veiller au fonctionnement social, au bon ordre et à la sécurité est présent pour contrer la violence bien avant les événements du 11 septembre. Le rapport final de la *National Commission on Civic Renewal : A Nation of Spectators* (1997) fait un bilan négatif de la participation civique, notamment en matière de communications. Les variables analysées sont liées aux composantes de la politique, de la participation aux organisations, de la question de la confiance, de la sécurité et de la problématique de la famille :

Neighbourhood and community have frayed. Many of our streets and public spaces have become unsafe. Our public schools are mediocre for most students, and catastrophic failures for many. Our character forming institutions are enfeebled. Much of our public square is coarse and uncivil. Political participation is at depressed levels last seen in 1920s. Public trust in our leaders and institutions has plunged. (National Commission on Civic Renewal, 1997, p. 5)

Cette volonté d'établir l'ordre par le gouvernement et ce besoin de sécurité dans la population pourraient altérer la séparation des pouvoirs entre le pouvoir exécutif, le pouvoir législatif et le pouvoir judiciaire.

Par ailleurs, Nolin (1996 et 1997) rapporte une enquête du *National Household Education Survey* sur l'engagement civique des adultes : les données portent sur les sources d'information, la connaissance du fonctionnement gouvernemental, la participation communautaire, la participation politique et la

participation aux affaires scolaires. Il démontre que ceux qui s'informent participent socialement.

Ainsi, les rapports à l'ordre et la sécurité, à la séparation des pouvoirs, à l'implication, à la communication informationnelle sont soulevés.

2.1.5 Un rapport à l'économie de marché, à la mondialisation, à l'individualisation, à la compétition, à l'évaluation

En Finlande, Simola (1997), sociologue, rapporte l'évolution des techniques d'évaluation des comportements des élèves dans le système scolaire finnois de 1866 à nos jours et la façon dont ces techniques participent à la construction de la citoyenneté par l'individualisation et la normalisation. Il constate le passage d'une individualisation égalitaire à une individualisation compétitive. Dans ce passage, Simola voit, sous-jacents à l'évaluation, des rapports à l'économie de marché et à la mondialisation.

2.1.6 Un rapport à l'identité collective, à l'identité individuelle, au pluralisme, à la cohésion sociale, à l'intégration sociale; rapport à l'État, rapport au savoir

En Australie, l'intérêt pour l'éducation à la citoyenneté s'est développé depuis 1990, après une prise de conscience de leur « *apathetic and ill-informed approach to their rights and responsibilities* » (Print, 1996, p. 49) et de leur passé colonial. Cet intérêt est lié à une recherche identitaire collective. La transmission de ce savoir et le rôle joué par les croyances dans ce processus ont été mis en lumière. (Dunkin, Welch, Merrit, Phillips et Craven, 1998) De plus, l'effort financier gouvernemental déployé pour développer programmes et formations témoigne d'une forte présence de l'État. Ces recherches mettent à jour plusieurs rapports, ceux à l'État, à l'identité collective et au savoir enseignant.

En Israël, Tatar (1998), oeuvrant dans le domaine de l'éducation, rapporte que les conseillers pédagogiques sont « *trapped in one way of thinking and can be regarded as supporting the assimilationist perspective* ». (p. 32) Le rapport à l'État dans une perspective assimilationniste est constaté.

Au Canada, les ministères et départements d'éducation auraient établi un consensus autour de ce qu'est l'éducation à la citoyenneté : « The key elements of citizenship around which there is consensus are knowledge, participation, and commitment to pluralism ». (Sears et *al.*, 2000, p. 153) Les stratégies d'intégration sont liées à une connaissance théorique de l'éducation à la citoyenneté, à une participation à la vie sociale et à une reconnaissance de la pluralité de la société canadienne. Le rapport le plus évident est celui au pluralisme canadien, puisqu'il est défini par la loi sur le multiculturalisme.

Au Québec, Pagé, oeuvrant en psychologie, a établi, en 1993, une typologie dans laquelle les courants de pensée en matière d'éducation à la citoyenneté sont classés selon qu'ils mettent l'accent sur la primauté du droit ou la primauté de la différence¹⁶. Il s'est ensuite penché sur la façon de problématiser les concepts inclus dans le champ de la citoyenneté et sur leur interrelation. En 1999, Pagé et Gagnon établissent un cadre analytique de la citoyenneté, basé sur quatre dimensions : l'identité nationale; les appartenances sociales, culturelles et supranationales; le régime effectif des droits; la participation politique et civile¹⁷.

¹⁶ Dans un rapport effectué pour le Conseil supérieur de l'Éducation (1993) : *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques*.

¹⁷ Il s'agit du projet *Métropolis*, une étude pancanadienne très importante, dirigée par France Gagnon et Michel Pagé. L'étude a été réalisée en deux étapes. La première consistait à élaborer un cadre conceptuel analytique, qui a été appliqué à l'analyse de documents issus de six démocraties : les États-Unis, la France, la Grande-Bretagne, le Canada et le Québec. Cette étude a été financée par le ministère du Patrimoine canadien. (Direction du multiculturalisme, Direction de la participation des citoyens et Direction de la recherche et analyse stratégiques).

En général, plusieurs préoccupations sont perceptibles : comment concilier droits individuels et cohésion sociale? comment dénouer la problématique de l'individualisation des sociétés démocratiques d'aujourd'hui? comment résoudre la primauté du droit sur celle de la différence? La construction d'un espace commun est recherchée sur la base de quatre principes déjà énoncés par Pagé en 1991a¹⁸. Cette construction requérant une négociation constante, une pédagogie de la coopération sera suggérée. (Pagé, 1995)

Cette préoccupation d'intégration sociale se retrouve dans de nombreux écrits, indépendamment de leur origine géographique. Elle est liée à la mondialisation, dans laquelle se dessine la primauté de l'économie libérale. Deux éléments en découlent : un souci de trouver des normes applicables dans les différents pays démocratiques et donc généralisables et une influence grandissante des États-Unis, notamment dans les ex-pays communistes. Deux dérives sont toutefois possibles. En effet, ce phénomène pourrait tendre vers une pensée occidentale unique – entre autres sur ce que devrait être l'éducation à la citoyenneté – et vers un excès de normalisation ou de régulation. Dans ce contexte, l'école devient le lieu privilégié d'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté démocratique, lieu aussi où vont s'affronter deux conceptions de la citoyenneté : celle d'une citoyenneté statique et celle d'une citoyenneté dynamique.

¹⁸ Les quatre principes pour concilier libertés individuelles et cohésion sociale dans la construction d'un espace commun sont :

- la majorité qui confère la légitimité aux décisions prises démocratiquement est la plus large possible et ne se limite pas au groupe majoritaire ni à quelques groupes minoritaires;
- pour laisser le plus large champ possible sous le contrôle des libertés individuelles, un principe d'intervention minimale de l'État est appliqué, suivant lequel il ne légifère que dans les domaines où son intervention maintient la cohésion sociale;
- afin de favoriser une interaction créatrice d'horizons communs entre les citoyens de toutes catégories, l'unité des institutions est maintenue;
- tous les individus sont conscients de leurs responsabilités de citoyens et ne se contentent pas de réclamer le respect de leurs droits et libertés individuels. (Pagé, 1991a)

2.1.7 Conclusion

En résumé, ces écrits démontrent bien que l'éducation à la citoyenneté est une préoccupation chez de nombreux chercheurs dans de nombreux pays. Ils mettent également en lumière différents rapports sous-jacents à l'éducation à la citoyenneté qui sont liés à des enjeux économiques, sociaux et culturels. Nous mettrons l'accent sur cette disparité de rapports plutôt que sur la disparité géographique. Ces différents rapports problématisent l'éducation à la citoyenneté : le rapport au pluralisme est valorisé, le rapport à l'idéal est posé, le rapport à l'ordre est justifié, le rapport à la démocratie est questionné, le rapport au contexte local est mentionné, le rapport à l'État est soulevé, le rapport à l'identité est présent et enfin, les rapports à l'économie de marché et à l'individualisation libérale sont sous-jacents et déterminants. Ainsi, ces différents rapports expliquent la complexité de l'éducation à la citoyenneté, mais aussi témoignent des préoccupations disciplinaires des chercheurs de toutes nationalités.

2.2 La disparité disciplinaire des approches et des contenus de formation; d'autres rapports

Une recherche dans la banque de données *ERIC* sur les études faites en 2000 relatives à la *citizenship education* nous a permis de discerner cinq axes de recherche, ce qui confirme une diversité de points de vue disciplinaires. Le premier axe est relié au droit (*civics and law-related education*), le deuxième se rapporte aux valeurs (*moral development, ethical instruction, democracy values*), le troisième s'apparente aux sciences humaines (*social studies*), le quatrième s'allie aux sciences sociales (*service learning, school community programs, school community relationship*) et le dernier, le plus important, est en rapport avec le domaine de l'éducation scolaire (*elementary-secondary education, higher education, secondary education*). Toutefois, la philosophie n'est plus un axe de

recherche très fréquenté. Les disciplines par lesquelles on aborde l'éducation à la citoyenneté ont un impact sur la perception de cette notion carrefour.

2.2.1 *Un rapport au droit, à l'observance, à l'élaboration, à la légitimation, à la dérogation à la loi, à l'égalité et à l'équité (Civics, Law-related-education)*

Patrick et Hoge (1991) présentent l'historique et l'évolution de l'instruction civique vers une connaissance du fonctionnement gouvernemental, de la loi, des attitudes et des valeurs civiques, des compétences cognitives et d'une participation active. Deux volets sont ouverts : la connaissance et la participation. Pour développer l'esprit critique, on conseille une méthode d'enseignement : la discussion de sujets controversés dans un climat d'ouverture. Quigley (1991) mentionne l'importance de l'esprit critique que donne l'*American Bar Association* quant au traitement des différents thèmes de la Charte des droits de la personne. Étant donné la judiciarisation de la société, Gullatt et Tollett (1997) vont jusqu'à recommander une initiation juridique des enseignantes et des enseignants en formation initiale et au cours de leur formation continue. La connaissance du droit devient également une priorité contribuant à une diminution de la délinquance (Humphreys, 1997) et à l'amélioration du rapport au pouvoir. En effet, Niemi (1993) rapporte que les cours d'instruction civique ont : « *a small but resilient impact on the civics knowledge of high school seniors* ». (p. 24)

En résumé, la notion de droit en éducation à la citoyenneté sous-entend non seulement l'instruction civique ou l'enseignement de l'observance de la loi, mais aussi l'évaluation de la loi. Ainsi, une distinction devrait y être introduite entre le légalisme, qui implique l'obéissance à la loi, et la légitimation, qui questionne la valeur de la loi. De plus, la participation active à l'élaboration de la loi par délibération devrait y être prônée. En effet, le rôle de l'esprit critique dans le droit peut aussi orienter le rapport à la loi et peut mener même à la dérogation à la loi quand les principes de l'égalité et de l'équité entrent en conflit.

2.2.2 *Un rapport au changement social; rapport au contrôle, à l'intégration sociale, à la dissidence, aux valeurs (Social studies)*

Barth (1991) fait remarquer qu'aux Etats-Unis, l'éducation à la citoyenneté appartient au domaine des *social studies* depuis le début du siècle :

Social studies is preparation to citizenship [...] Citizenship is emphasized because, despite of all the differences in meaning and application of social studies, the goals most teachers accept is that students should be prepared to become functioning citizens in democracy [...] Why social studies? Change is what *social studies* is all about, how to control change. (p. 19-20)

Larrabee (1991) mentionne aussi que :

Social studies was created as a school subject to help these bewildered people make thoughtful choices in perplexing situations [...] and may be defined as an integrated, interdisciplinary curriculum for the purpose of instruction citizenship education children must gain necessary knowledge, develop skill in processing information, be able to examine their own beliefs and values, and be willing and able to make rational decisions while participating actively in American society. (p. 51-52)

Cependant, l'ambiguïté du lien entre les *social studies* et l'éducation à la citoyenneté n'est pas nouvelle. Longstreet (1985) est celui qui lève le voile en faisant remarquer que l'éducation à la citoyenneté est le « *phantom core of the social studies* ». (p. 21) Grant et Vansledright (1996) vont plus loin :

First, we argue against the notion of citizenship education as the defining goal of the social studies. Second, we argue for placing the responsibility for citizenship education at the school level. Third, we offer a mosaic of activities and experiences that teachers and others might consider as they construct a schoolwide program of citizenship education. Finally, having uncoupled social studies from its proprietary claim over citizenship education, we briefly sketch what we believe to be more viable mission for *social studies* education. (p. 56)

Pour eux, la problématique se situe à deux niveaux : la difficulté de savoir ce qu'est une bonne éducation à la citoyenneté et la difficulté d'établir des méthodes d'enseignement et d'apprentissage sur les enjeux de l'éducation à la citoyenneté. En effet, le lien entre les *social studies* et l'éducation à la citoyenneté est tendancieux pour six raisons : a) il n'y a pas de discipline académique rattachée à l'éducation à la citoyenneté; b) les manuels scolaires apportent peu de solutions; c) les professeurs discréditent l'éducation à la citoyenneté; d) de nombreux problèmes se posent dans l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté; e) les attitudes des élèves semblent être peu influençables et f) l'école communique des attentes différentes au sujet de l'éducation à la citoyenneté. Grant et Vansledright conseillent donc de reformuler la mission de l'école, de réviser les manuels scolaires, de prendre en considération les expériences des élèves, de mettre en place des activités extracurriculaires, de sensibiliser le public à la problématique de l'éducation à la citoyenneté et d'établir un service communautaire. Houser (1997) voit, dans ces mesures, la recherche d'un équilibre entre l'ordre et le désordre en vue d'améliorer l'intégration sociale. Cependant, une orientation radicale de l'éducation à la citoyenneté liée aux sciences sociales relevant de la sociologie critique (Newmann, 1985) pose habituellement le problème de la dissidence.

Haas et Laughlin (1999) apportent des précisions sur la façon de résoudre cette question d'ordre et de désordre. Avant les changements sociaux actuels, les *social studies* préparaient les élèves à devenir des citoyens actifs; maintenant, elles doivent plutôt les préparer à être des citoyens éclairés par leur héritage culturel et leur tradition démocratique. Ces citoyens éclairés devraient alors être formés par ce qu'on appelle *the character education*. (p. 24) Cette approche faisant appel aux valeurs a déjà été mentionnée par Houser (1996), qui prescrit une éducation à la citoyenneté visant :

[...] a development of an ethic of care and community, increased capacity for social criticism and self-reflection, identification with broader cross-section of others, and greater commitment to acting

on the basis of one's understandings and convictions. (Houser, 1996, p. 3).

L'influence des valeurs dans l'éducation à la citoyenneté est primordiale. Toutefois, cette influence se traduit soit par une démarche éthique où l'individu joue un rôle, soit par un donné sociologique qui définit ce qui est bien et ce qui est mal.

En résumé, les *social studies* permettent un élargissement du concept d'éducation à la citoyenneté, tout en mettant aussi en évidence l'ambiguïté de son rôle dans le contrôle du changement social, dans l'exercice du droit à la dissidence et dans la définition d'un « bon citoyen ». La question des valeurs et celle de l'implication sociale ouvrent deux volets de l'éducation à la citoyenneté qui ne peuvent être exclus.

2.2.3 *Un rapport aux valeurs, à l'ordre, au civisme, à l'autorégulation, à la responsabilisation, à la solidarité, à la justice (Character education, moral development, ethical instruction, democracy-values)*

Lickona (1996) établit onze principes qui caractérisent l'éducation de la personnalité (*character education*)¹⁹ « Evaluation of character education should assess the character of the school, the school's functioning as character educators and extent to which students manifest good character ». (Lickona, 1996, p. 95-99) Nielsen (1997) résume cela sous le terme *civisme*. Il rapporte une étude, faite auprès

¹⁹ 1. Character education promotes core ethical values as the basis of good character; 2. Character must be comprehensively defined to include thinking, feeling, and behavior; 3. Effective character education requires an intentional, proactive and comprehensive approach that promotes the core values in all phases of school life; 4. The school must be a caring community; 5. To develop character, students need opportunities for moral action; 6. Effective character education includes a meaningful and challenging academic curriculum that respects all learners and helps them succeed; 7. Character education should strive to develop students' intrinsic motivation; 8. The school staff must become a learning and moral community in which all share responsibility for character education and attempt to adhere to the same core values that guide the education of the students; 9. Character education requires moral leadership from both staff and students; 10. The school must recruit parents and community members as full partners in the character-building effort; 11. Evaluation of character education should assess the character of the school, the school's functioning as character educators and extend to which students manifest good character. (Lickona, 1996, p. 95-99)

des responsables de départements d'éducation, qui démontre que l'éducation de la personnalité est vue comme un idéal démocratique peu controversé qui regroupe les vertus de courage, de respect, de loyauté, d'honnêteté, d'équité, de bienveillance, de coopération, de générosité et de diligence.

L'accent est mis sur le développement des vertus civiques en vue de contrebalancer les orientations individualistes et violentes perçues dans les écoles américaines. Weber (1998) rapporte que de nombreuses associations (American Association of School Administrators, National School Board Association, National Council for the *Social studies* et American Federation of Teachers) sont intervenues auprès du gouvernement pour implanter un programme d'éducation personnelle dans les écoles. Des fonds provenant du Congrès ont finalement été versés pour développer un tel programme. Weber (1998), lui aussi, convient qu'un tel aspect de formation pour tous les étudiants et étudiantes en formation initiale serait nécessaire.

Students – not only those who will be teachers, but all students – need instruction in moral principles and practice in moral reasoning to be able to know the what, why and how of upholding ethical human behaviour and condemning that which is destructive of the person and/or the society. (Weber, 1998, p. 87)

Cependant, Obenchain (1996), en rappelant le code d'éthique des enseignants et des enseignantes en sciences humaines, éclaire un conflit latent entre les valeurs reconnues localement et les valeurs universelles : « It is the ethical responsibility of *social studies* professionals to concern themselves with the conditions of the school and community with which they are associated ». (p. 4) Oser (1994) mentionne aussi que l'opérationnalisation des vertus civiques pose problème et soulève des questions concernant « the relationship between autonomy and professional morality, the relationship between liberalism with its frequent

societal injustices and professional morality, the quality of social functional effectiveness and moral responsibility ». (p. 61)

Le rapport aux valeurs semble donc problématique (Vine, 1992). D'un côté, elles semblent favoriser le civisme, la sécurité, la responsabilisation morale dans un contexte local. D'un autre côté, elles impliquent une démarche éthique personnelle où les valeurs universelles sont interpellées, telles la solidarité et la justice. Or ce civisme produit-il des citoyens éclairés, capables de trouver un équilibre entre l'ordre et le désordre, ou mène-t-il plutôt à la normalisation des attitudes par leur subordination à des codes de conduite et de maîtrise de soi d'abord élaborés afin de contrer la violence perçue dans les écoles, au développement d'une forme d'autorégulation? (Mc Ewan, 1990; Ross et Bondy, 1993; Cassell, 1995; Dannells, 1997; Singleton, 1998; Lewis, 1999)

2.2.4 *Un rapport à l'implication, à l'intervention sociale, à l'action sociale (Service-learning, school-community-programs, school-community-relationship)*

L'éducation à la citoyenneté peut également viser l'implication sociale et répondre à une préoccupation de service à la nation pour le bien commun. Rhoads (1998) fait la distinction entre *service-learning* (l'apprentissage par le service communautaire) et *community services* (l'implication communautaire). « Typically, service learning includes student participation in community service, but with additional learning objectives often associated with a student's program of study ». (p. 279) Dans une étude phénoménologique auprès d'étudiantes et d'étudiants de niveau postsecondaire, Rhoads décrit leurs réactions à l'égard de leur propre implication, en explorant trois thèmes : le rapport à soi, le rapport aux autres et le rapport à la société. Il explique qu'étant donné « the relationship between individuals and their obligation to one another is a corner stone of democracy, community service may be seen to contribute to citizenship in a democratic

society ». (p. 294) En effet, Eyler et *al.*, Giles et Braxton (1997) rapportent une évolution dans le comportement des étudiantes et des étudiants engagés dans le programme *Service-Learning*. L'impact de ce programme est appréciable au niveau de la participation politique, de la tolérance envers autrui, de la confiance au pouvoir individuel de changer les choses, de la conscientisation des problèmes sociaux et de la conception de la justice sociale. Enfin, l'inclusion de ce programme optionnel dans le programme régulier de formation des étudiantes et des étudiants en formation initiale en enseignement a déjà été recommandée. (Eyler, 1997; Wade et Anderson, 1996)

Cette conscientisation du lien entre le rapport à soi, le rapport aux autres et le rapport à la société semble apporter la complémentarité nécessaire dans la formation d'un citoyen éclairé. Ces trois rapports se retrouvent dans le rapport au savoir que nous avons défini dans le chapitre précédent. Nous les verrons aussi dans la construction de l'identité, au chapitre trois sur les enjeux du pluralisme.

2.2.5 *Un rapport aux croyances; l'éducation primaire, secondaire et supérieure*

Les études sur l'éducation à la citoyenneté au primaire, au secondaire et dans l'enseignement supérieur se préoccupent de deux volets : les croyances des enseignantes et des enseignants, des étudiantes et des étudiants et des élèves qui génèrent des perspectives par rapport à ce savoir et les méthodes pédagogiques permettant son opérationnalisation en classe. Nous ne retiendrons toutefois que celles reliées au premier volet, soit celles éclairant la relation de l'individu, de soi à soi, de soi aux autres et de soi à la société. Ce sont celles-ci qui seront développées dans la section suivante concernant l'étudiant de formation initiale porteur de croyances.

2.2.6 Conclusion

Dans la section 2, nous avons abordé plusieurs aspects de l'éducation à la citoyenneté. D'abord, nous avons mentionné les aspects du droit et de l'autorité de l'État, qui établissent un rapport au pouvoir. Deuxièmement, nous avons parlé de morale, de valeurs, d'éthique, d'éducation de la personnalité, qui introduisent un rapport au devoir. Troisièmement, nous avons établi un lien avec les *social studies* et l'éducation, ces champs de savoirs qui impliquent un rapport au domaine social en général. Quatrièmement, en nous référant à la notion de rapport, nous mettons en relation l'individu et l'objet de l'éducation à la citoyenneté, à la fois comme quête de sens et comme quête identitaire, en tenant compte des caractéristiques du rapport au savoir données par Charlot (1997, p. 57) et des différentes fonctions de l'identité données par Camilleri, (1989a, p. 78).

Afin de déterminer les perspectives que les étudiantes et les étudiants en formation initiale en enseignement favorisent en matière d'éducation à la citoyenneté, nous chercherons à connaître les croyances que certains d'entre eux entretiennent sur ces différents rapports ainsi que ceux qu'ils privilégient. C'est donc le sujet d'étude qui en déterminera l'objet.

2.3 Conclusion : L'éducation à la citoyenneté et le monde; une question de rapports

L'exploration socioculturelle d'auteurs et la disparité disciplinaire des approches de l'éducation à la citoyenneté ont mis en évidence une disparité de contenus qui engendre différents rapports entre cette formation et le monde dans lequel elle s'inscrit. La grande diversité de ces rapports rend l'éducation à la citoyenneté très complexe. La classification de ces rapports permet de les associer à des enjeux auxquels toutes les sociétés démocratiques contemporaines sont confrontées, à des niveaux toutefois différents.

Le tableau ci-après (page suivante) présente une vision du contexte général des sociétés contemporaines, les rapports dans lesquels le citoyen est interpellé et les enjeux qui y sont en cause. Ainsi, l'éducation à la citoyenneté s'autodéfinit en fonction des rapports privilégiés dans chaque société. Ce sont ces rapports qui induisent les concepts auxquels elle réfère et qui lient l'éducation à la citoyenneté aux enjeux contemporains. C'est en partie dans ces enjeux contemporains que l'éducation à la citoyenneté est en rapport au monde. Le chapitre suivant permettra de préciser comment les enjeux sous-jacents à l'éducation à la citoyenneté s'inscrivent dans la formation.

Dans notre étude, les étudiantes et les étudiants auront à se prononcer sur ces enjeux et sur les rapports qu'ils privilégient.

Ainsi, dans un premier temps, nous poserons la première question de notre recherche qui est la suivante : Quelles sont les croyances des étudiantes et des étudiants en formation initiale en enseignement au regard d'enjeux relatifs à l'éducation à la citoyenneté?

Tableau 1
Contexte général de l'objet et classification des rapports
en lien avec des enjeux sous-jacents à l'éducation à la citoyenneté

CONTEXTE GÉNÉRAL : SOCIÉTÉS CONTEMPORAINES	
Types de rapports du citoyen à la société	Les enjeux en cause
Un rapport à l'individualisation libérale, à l'économie de marché, à la compétition, à l'évaluation; à la communication; au fonctionnement social, à la normalisation, à l'ordre, à la sécurité, au contrôle du changement social, à la cohésion sociale.	MONDIALISATION
Un rapport au changement social, au contrôle, à l'intégration sociale, à la cohésion sociale, à l'identité collective, à l'identité individuelle, à la localisation.	PLURALISME

Un rapport à l'État, à l'Église, aux valeurs, à la responsabilité, à la solidarité, à l'autorégulation, au civisme, à la justice.	LAÏCISATION
Un rapport au pouvoir, à la séparation des pouvoirs, au droit à l'observance de la loi, à l'élaboration de la loi, à la légitimation, à la dérogation à la loi, à l'égalité, à l'équité.	JUDICIARISATION
Un rapport à l'autorité, au pouvoir, au politique à la participation, à la délibération, à l'universalisation, à la généralisation, à la socialisation, à l'individualisation, à l'implication sociale, à l'intervention et à l'action sociale, à la normalisation, à la localisation, à l'ordre, à la sécurité, à la dissidence.	DÉMOCRATISATION

Si les enjeux contemporains inscrivent l'éducation à la citoyenneté dans le rapport au monde, la régulation sociale et institutionnelle inscrivent l'éducation à la citoyenneté dans la société québécoise. En effet, dans chaque société, les enjeux de la mondialisation, du pluralisme, de la laïcisation, de la judiciarisation et de la démocratisation sont gérés par des modes de régulation sociale et par des modes de régulation institutionnelle qui lui sont propres. L'école y joue un rôle particulier. En effet, même si la démocratisation est un enjeu en lien avec l'éducation à la citoyenneté (Leleux, 1997; Goyard-Fabre, 1998; Barber, 1997), l'école n'est pas toujours considérée comme un lieu démocratique. Daly (1991) rapporte le rôle déficient des administrateurs scolaires, notamment le faible support qu'ils offrent aux professeurs dans l'utilisation de sujets controversés et pour le développement de l'esprit critique chez les élèves. Il souligne aussi l'importance de l'éducation à la citoyenneté comme outil de transmission de la symbolique de l'État. L'État, par le biais de son ministère de l'Éducation, produit sa propre vision de l'éducation à la citoyenneté qui devient la vision officielle. L'école est le lieu d'opérationnalisation de cette vision par le biais d'un programme. L'école n'est donc pas neutre. C'est un outil de régulation institutionnelle.

Au Québec, l'éducation à la citoyenneté a pour objectif de mieux vivre ensemble. L'intégration sociale est visée. Cependant, cette notion d'intégration est elle-même controversée. En effet, nous avons discerné cinq orientations différentes (dont nous ferons état dans le chapitre suivant). La conscientisation de la régulation sociale et institutionnelle des étudiantes et des étudiants nous donnera des indications sur les perspectives privilégiées au regard de la gestion des enjeux.

Le tableau de la page suivante présente le contexte spécifique de l'objet en lien avec des modes de régulation existants dans la société québécoise.

Tableau 2
Contexte spécifique de l'objet : la gestion des enjeux

Contexte spécifique	
Modes de gestion des enjeux	
Par la régulation sociale	Par la régulation institutionnelle
ÉCONOMIE	
DROIT	ÉTAT
RELIGION	MEQ
MORALE	ÉCOLE
ÉTHIQUE	UNIVERSITÉ
SAVOIR	
INTÉGRATION	

Dans un second temps, pour dégager les définitions de la notion d'éducation à la citoyenneté et des enjeux qui y sont attachés, ce qui concerne la seconde question de notre recherche, nous poserons les sous-questions suivantes :

- Quelle est la position des étudiantes et des étudiants en formation initiale en enseignement à l'égard de ces différents aspects de régulation?
- Quelle est leur position relativement à l'intégration sociale?

Comme le mentionne Audigier (1999), si la citoyenneté est une culture conflictuelle, la recherche de points de référence stables est pertinente :

Explorer l'éducation à la citoyenneté aujourd'hui est donc explorer un domaine particulièrement touffu et instable, dans lequel il est important de tenter de repérer quelques éléments solides, comme autant de piliers pour une construction théorique et pratique, à la fois rigoureuse et efficace, que de tenter de formaliser quelques-uns des nombreux débats et quelques-unes des tensions ineffaçables et souvent fécondes qui le traversent.
(p.7)

L'éducation à la citoyenneté n'est donc pas un objet neutre. C'est, de plus, un objet complexe qui répond bien à la définition d'une « notion carrefour » telle que proposée par Charlot (1997) et qui fonctionne comme un attracteur idéologique. En effet, l'aspect idéologique lié à l'éducation à la citoyenneté ne pouvant être écarté, elle sera par conséquent tributaire de perceptives différentes qui impliquent des orientations idéologiques différentes, privilégiant l'un ou l'autre des rapports ci-dessus mentionnés.

L'étudiante ou l'étudiant en formation initiale en enseignement qui aura à enseigner l'éducation à la citoyenneté est en présence de ces différents rapports. C'est sa position comme personne qui déterminera l'objet de l'éducation à la citoyenneté.

3. LE PÔLE « PERSONNE » : DISPARITÉ DES PERSPECTIVES

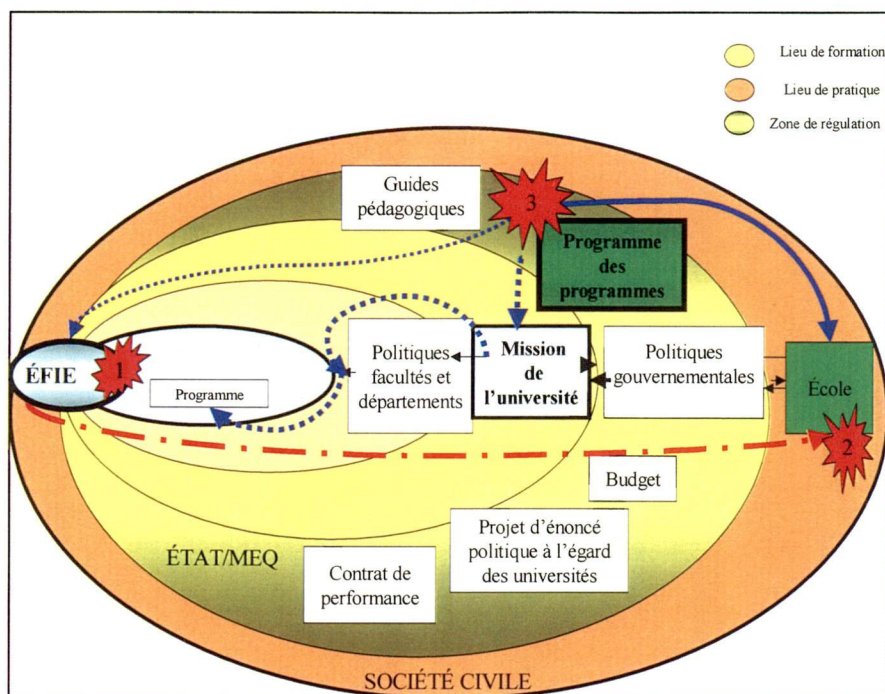
Le second pôle de la relation que nous étudions est la personne. Cette personne est vue comme une étudiante ou un étudiant en formation initiale en enseignement. Cette personne est également considérée comme détentrice de croyances en rapport avec l'éducation à la citoyenneté et comme porteuse de rôles sociaux.

Présentement, d'une part, cette personne est formée selon les orientations de la formation des maîtres et, d'autre part, elle reçoit peu de formation spécifique sur l'éducation à la citoyenneté. Ainsi, ses croyances seront prédominantes dans la prise de décisions face à l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté. À travers la description de ces croyances, nous pensons discerner quelle perspective elle empruntera et quel rôle elle sera la plus encline à jouer dans sa mission d'enseignement.

3.1 La personne en formation initiale en enseignement comme membre d'une faculté d'éducation

La figure ci-dessous explique la situation de l'étudiante ou de l'étudiant en formation initiale en enseignement. Puisque, dès la première année, ces derniers sont amenés à suivre des stages dans les écoles, ils se situent présentement à cheval entre une zone de formation et une zone de pratique. Comme ces deux zones subissent les influences de nombreux énoncés régulateurs, elles constituent aussi une zone de régulation de la formation et de la pratique.

Figure 2
Contexte global de l'étudiante ou de l'étudiant en formation initiale en enseignement : lieu de la formation, lieu de la pratique et zone de régulation



Adapté à partir de D. Bébard et R. Viau, 1998.

Dans ce contexte, l'étudiante ou l'étudiant subit trois chocs. Le premier se fait au contact des exigences du programme de formation initiale en enseignement²⁰. Le deuxième choc survient lors du premier contact avec le milieu scolaire, donc avec la pratique éducative, à l'occasion des stages de première année. Enfin, le troisième choc se vit lors de l'application du nouveau programme de l'école québécoise issu de la réforme en voie d'implantation, notamment le programme concernant l'histoire et l'éducation à la citoyenneté. Ce contexte suscite une instabilité et favorise l'utilisation des croyances comme point d'appui pour orienter les perspectives à l'égard de l'éducation à la citoyenneté.

²⁰ Dans ce programme en restructuration, le domaine des sciences humaines, actuellement constitué de cours de discipline et de didactique, sera remodelé pour n'offrir que des cours sur l'univers social.

3.2 La personne en formation initiale en enseignement, détentrice de croyances sur l'éducation à la citoyenneté

Dans le contexte actuel où il y a peu de formation spécifique en éducation à la citoyenneté, le concept est appréhendé par les étudiantes et les étudiants en formation initiale à travers un ensemble de croyances héritées de la tradition. Ces croyances, cette connaissance première, aussi appelée « savoir naïf », « savoir prélogique » ou « savoir sauvage », sont le fondement sans lesquels il est impossible d'intégrer toute nouvelle donnée. (Deramaix, 1997) C'est pourquoi nous allons tenter de découvrir ce savoir, tout en tenant compte des avis de Pajares (1992) sur l'ambiguïté de la notion de croyance. En effet, cette notion est souvent considérée à travers ce qu'elle n'est pas : une représentation ou une représentation sociale. Caractérisée par Pajares comme un *messy concept*, la notion de croyance sera expliquée dans le chapitre suivant. Ici, nous soulignerons plutôt l'importance des croyances dans l'apprentissage et dans l'enseignement.

Dans l'apprentissage. Baffrey-Dumomt (1999) a déjà mis en évidence l'évolution, selon quatre niveaux, des croyances épistémiques durant l'apprentissage. Dans le premier niveau – appelé dualiste, pré-réflexif ou certitude ignorante – l'autorité détient la vérité et les problèmes ouverts sont considérés comme fermés. Le deuxième niveau est celui de la complexité : la diversité et l'incertitude sont maintenant considérées comme légitimes, mais l'ambiguïté des problèmes ne peut pas encore être traitée. Le troisième niveau d'évolution des croyances, le quasi-réflexif, est celui du relativisme : la confrontation à la responsabilité de faire des choix est devenue nécessaire. Enfin, le quatrième niveau est celui de l'intégration des nouvelles connaissances par l'engagement ou par le jugement réflexif dans le relativisme.

Dans l'enseignement. L'importance des croyances dans l'enseignement a été soutenue par Dunkin, Welch et Merrit (1996), Dunkin, Welch, Merrit, Phillips et

Craven (1998), à la suite de l'analyse de quatre études de cas concernant quatre professeures en situation d'implantation d'un cours expérimental sur l'éducation à la citoyenneté. Cette étude, qui recoupe aussi celle de Grossman (1995), dégage sept thèmes de croyances relatives aux connaissances détenues par un professeur : (1) le contenu; (2) les connaissances des élèves; (3) la connaissance pédagogique; (4) le contexte communautaire; (5) la gestion du temps; (6) les considérations affectives; (7) le contrôle et la discipline.

L'impact des croyances est également important dans le choix des sujets enseignés. Dans son analyse des croyances chez des professeurs de sciences humaines ayant suivi un cours d'éducation juridique (*law related education*) sur le concept de justice, Makler (1994) mentionne que leur enseignement de ce concept se faisait par la suite de deux manières : soit directement, par le choix de sujets; soit indirectement, à travers la relation avec les étudiantes et les étudiants :

Teachers teach what they know. Good teaching requires a coherent conceptual framework of academic content as well an ability to organize learning activities to help students understand content. The growing research literature on teacher's "personal, practical knowledge" (Connell and Clandini, 1985) and "pedagogical content knowledge" (Shulman, 1987) suggest that biography and schooling intersect with teachers' curricular and instructional decisions in complicated ways. When understanding is superficial or incomplete, teachers may rely upon the textbook as a conceptual scaffold or ignore certain topics altogether. (Makler, 1994, p. 250-251)

Ainsi, la connaissance théorique concernant la structure conceptuelle de l'objet enseigné et la manière dont il est enseigné sont deux choses d'importance égale. Et, lorsque l'un ou l'autre aspect est manquant, l'impact des croyances gagnerait en importance.

Par ailleurs, pour cerner les différentes perspectives possibles à l'égard de l'éducation à la citoyenneté, nous avons procédé à la recension des recherches empiriques menées sur les croyances des étudiantes et des étudiants en formation initiale en éducation à la citoyenneté. Cette démarche peu fructueuse a été complétée par une autre relative aux croyances des professeurs et des écoliers à l'égard de l'éducation à la citoyenneté ou des concepts liés à l'éducation à la citoyenneté.

Les croyances des étudiantes et des étudiants en formation initiale. Kubow (1997), dans une communication présentée à *The Annual meeting of the American Research and Association* (Chicago), rend compte d'une étude quantitative et qualitative réalisée dans trois pays (Canada, États-Unis, Angleterre), sur les croyances des étudiantes et des étudiants en formation initiale en enseignement au secondaire sur l'éducation à la citoyenneté. Dans cette étude, il fait état de consensus sur les défis du XXI^e siècle entre les experts du domaine et les étudiantes et étudiants en formation initiale en enseignement. Il relève également un consensus sur les caractéristiques de l'éducation à la citoyenneté : elle doit être globale, inclusive, se référer à des droits et à des responsabilités et inclure l'acquisition de compétences telles l'esprit critique et la maîtrise du processus de prise de décision. Ainsi, les croyances des étudiantes et des étudiants en formation initiale seraient porteuses d'information concernant l'approche, le contenu et la façon d'enseigner l'éducation à la citoyenneté.

Trois autres études sur les croyances des étudiantes et des étudiants en formation initiale en enseignement des sciences humaines, bien qu'ayant un lien indirect avec l'éducation à la citoyenneté, confirment ces trois niveaux de préoccupation : le contenu, les différentes perspectives et la façon d'enseigner.

Les croyances sur le contenu. Corbett et Kendall (1999) examinent les croyances des étudiantes et des étudiants en formation initiale en enseignement sur le contenu du cours *Service Learning* et le concept de citoyenneté, tels que perçus à la suite d'expériences communautaires vécues dans le cadre de ce cours. L'étude révèle que ce cours leur a permis de mieux comprendre les concepts de base nécessaires à la compréhension des problèmes sociaux affectant la communauté, mais n'a pas forcément influencé leur motivation à s'engager personnellement en dehors du cours, c'est-à-dire à être acteurs et actrices dans la dynamique sociale. Il y aurait donc ici un problème de rétention et d'application pratique.

Les croyances sur les perspectives. Adeyemi (1992) étudie l'impact d'un cours de sciences humaines sur les croyances des étudiantes et des étudiants en formation initiale concernant leurs perspectives en regard des sciences humaines. Or les perspectives énoncées – *citizenship transmission, reflective inquiry, social science* – peuvent s'appliquer aussi à l'éducation à la citoyenneté. Cette recherche rapporte que des étudiantes et des étudiants passent de l'orientation de la transmission à celle de l'enquête réflexive, mais que c'est l'approche des *social studies* qui reste la plus populaire.

Les croyances sur l'enseignement et l'apprentissage. Angell (1998a) rapporte une étude auprès de deux étudiantes, Margath et Holly, en formation initiale en enseignement au primaire sur leurs croyances relatives à l'enseignement des sciences humaines. Ces deux cas montrent que, selon la méthode d'enseignement utilisée, les croyances des étudiantes et des étudiants peuvent constituer soit un outil de réflexion, soit un obstacle d'apprentissage. Contrairement à l'approche traditionnelle basée sur les manuels scolaires, une approche constructiviste et interactive favorise la réorganisation des conceptions à l'égard des sciences humaines et permet la restructuration des croyances. Par ailleurs, professeurs et superviseurs s'accordent pour dire qu'une participation active et une discussion sur des sujets réels sont les clés d'un enseignement réussi. L'approche

centrée sur des sujets controversés suggère que le rôle du professeur ou de la professeure soit celui d'un preneur de décision et d'un praticien réflexif. Cependant, les études des croyances des élèves sur l'éducation à la citoyenneté éclairent certains aspects qui démontrent que, dans la pratique, ce n'est pas le cas.

En effet, Dynneson (1992, 1994) rapporte les croyances des élèves du secondaire envers les activités proposées par leur professeur pour enseigner l'éducation à la citoyenneté. Les activités les plus facilement utilisées par les élèves font référence à l'histoire, au gouvernement et aux événements de la vie quotidienne. Les activités les moins utilisées sont celles arrimées aux besoins ou aux intérêts des élèves. L'enquête de 1992 décrit la vision de ce qu'est un bon citoyen pour les étudiantes et les étudiants du secondaire au Texas. Les résultats donnent une démarche éthique où se mélangent interrogations, respect et responsabilisation. L'élève se garde encore le droit de questionner les idées reçues. Il semble y avoir un décalage entre la vision des professeurs et celle des élèves. L'étude de Zellman (1975) sur les libertés civiles et le droit à la dissidence au sein du public (parents et enfants) aux États-Unis démontre toutefois que la tolérance demande une certaine sophistication morale et est liée au niveau d'éducation. Ainsi, la jeune génération serait plus tolérante parce que plus éduquée. De ces dernières études, nous retenons donc que les croyances sur le contenu en éducation à la citoyenneté ont une dimension politique et morale, que dissidence et tolérance sont directement liées et que l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté se fait de façon traditionnelle.

En résumé, plusieurs choses importantes sont à tirer de ces études qui seront reprises plus en profondeur au chapitre suivant. Tout d'abord, une approche globale est suggérée pour aborder l'éducation à la citoyenneté. Ensuite, la notion de conflit est importante et ne peut être écartée du champ de l'éducation à la citoyenneté. Puis, d'après ces études, les orientations idéologiques et pédagogiques des enseignantes et des enseignants ont une influence sur l'enseignement de

l'éducation à la citoyenneté quand il y a un manque de formation. Ces orientations initieront aussi les futurs rôles qu'ils seront enclins à jouer dans la société. Enfin, peu de choses sont à retenir sur les croyances proprement dites des étudiantes et étudiants en formation initiale en enseignement sur l'éducation à la citoyenneté, en dehors de l'étude de Kubow. Ainsi, si l'importance de l'étude des croyances est démontrée, peu d'études ont été faites sur les croyances des étudiantes et étudiants de formation initiale en relation avec l'objet éducation à la citoyenneté, d'où la pertinence de notre sujet.

3.3 La personne en formation initiale en enseignement, porteuse de rôles

La conscientisation des différentes perspectives par rapport à l'objet « éducation à la citoyenneté » permet de discerner plusieurs rôles. En effet, en conjuguant tour à tour les rôles d'agent du système éducatif, d'acteur de la société civile et d'auteur de sa propre vie, l'étudiante ou l'étudiant induit une perspective qui favorise certains aspects de l'éducation à la citoyenneté. Dans son premier rôle, il doit construire une réalité en fonction de la vision homologuée de l'éducation à la citoyenneté, celle du ministère de l'Éducation. Dans le deuxième rôle, il est citoyen de la société civile et, de ce fait, il doit participer à la vie sociale et évaluer son propre rapport au pouvoir. Dans son troisième rôle, il est appelé à construire sa propre vision de l'éducation à la citoyenneté en se référant non plus seulement à la vision homologuée ou à celle donnée par la société, mais également à une vision issue de ses propres croyances. La perspective sur l'interrelation entre ces trois rôles est une forme de rapport au monde d'un sujet comme rapport à soi-même et aux autres, en relation avec un milieu social et inscrit dans le temps, le monde étant non seulement un ensemble de significations symboliques, mais aussi un champ d'actions.

Nous verrons qu'à travers les perspectives sur les rôles portés par l'étudiante ou l'étudiant, ces derniers peuvent être mis en relation avec leurs orientations idéologiques. Gosselin (2002) traite la notion de rôle comme une perspective idéologique. Elle rapporte les conceptions de la notion de rôle qui mettent de façon différente l'individu en relation avec la structure sociale. De façon générale, le concept de rôle sert à « désigner une position sociale, un comportement, une attitude, une disposition, les attentes envers un individu ou encore les attentes qu'un individu détient envers lui-même pour l'exercice d'une fonction ». (p.60)

La notion d'idéologie étant considérée comme une construction symbolique, on peut l'appréhender de différentes façons. Thompson (1990) fait une distinction entre une conception « neutre », dans laquelle l'accent est mis sur la signification, et une conception « critique », qui implique un rapport de domination. Ayant posé comme approche épistémologique celle de la critique sociale individualisée et individualisante et ayant, de ce fait, pris une distance par rapport à la lutte de classe, nous optons pour la première définition de l'idéologie, entendue comme quête de sens. Les rôles portés par l'étudiant induisent aussi différents rapports à l'identité professionnelle qu'ils construiront durant leur vie professionnelle. Le rôle d'agent encourage une approche fonctionnaliste de l'identité professionnelle. Le rôle d'acteur implique plutôt une approche interactionniste, qui permet une vision procédurale de la constitution de l'identité professionnelle dans laquelle l'enseignant est un acteur qui interagit avec d'autres acteurs. (Gohier, 1999) Par ailleurs, le rôle d'auteur conduit à une identité professionnelle plus forte et beaucoup plus psycho-individuelle, basée néanmoins sur des caractéristiques sociales. La prochaine section permet d'approfondir ces différents rôles.

3.3.1 *Le rôle d'agent du système éducatif*

Pour Ardoino (1996a), un agent s'accommode d'une modélisation mécaniste, représentée surtout en termes de fonctions et de compétences. Par leur future fonction, les étudiantes et les étudiants en formation initiale en enseignement sont déjà des agents du système éducatif. Dans cette perspective, leur enseignement mettra l'accent sur le développement de compétences conduisant à un fonctionnement mécanique des élèves. Cette approche sous-entend un rapport de domination, ici par l'État. C'est cet état de domination que la critique sociale interpelle. Alors que les théories sur la reproduction s'attachent aux phénomènes de domination et de lutte des classes sociales, les théories de la résistance restaurent un degré d'innovation où l'agent dispose d'une zone d'autonomie, cette marge de manœuvre dans laquelle le professionnel peut s'activer. Or nous avons déjà mentionné que le lieu où seront développées ces compétences, l'école, n'est pas neutre (Giroux, 1983). L'école est, en fait, un lieu idéologique où coexistent différents modèles de reproduction sociale (*economic-reproductive*, *cultural-reproductive*, *hegemonic-state reproductive*) et différentes formes de résistance qui permettent la domination du système en place. Ces formes de résistance se trouvent dans ce qui est appelé le « curriculum caché ».

Schools are social sites characterized by overt and hidden curricula, tracking dominant and subordinant cultures, and competing class ideologies. Of course, conflict and resistance take place within asymmetrical relations of power which always favor the dominant classes, but the essential point is that there are complex and creative fields of resistance through which class race and gender mediated practices often refuse, reject, and dismiss the central messages of the school. (Giroux, 1983, p. 260)

La reproduction du modèle économique (economic reproductive model).

Ce modèle met en évidence l'impact des exigences économiques, notamment la cohésion sociale. L'objectif du modèle est l'augmentation très légitime du bien

commun. Pour ce faire, un climat de cohésion sociale est nécessaire. Il permet le bon fonctionnement des marchés commerciaux et financiers. Dans son discours intitulé *Social Cohesion, Public Policy and Economic Growth – Implications for OECD Countries*, Jo Ritzen (2000), vice-président de la politique de développement à la Banque mondiale, définit la cohésion sociale comme suit : « Social cohesion is a state of affairs in which a group of people (delineated by a geographical region, like a country) demonstrates an aptitude for collaboration that produces a climate for change that, in longer run, benefits all ». Pour favoriser cette cohésion sociale, les gouvernements des États démocratiques recourent à des stratégies d'intégration sociale qui sont inscrites dans les programmes d'études des ministères de l'éducation. Le partage du bien commun n'est pas soulevé. Dans cette perception, l'éducation à la citoyenneté est influencée par des impératifs économiques, comme le maintien de la compétitivité sur les marchés.

La reproduction du modèle culturel (cultural reproductive model). Cette approche pose la question du processus de reproduction des sociétés capitalistes selon une logique de domination culturelle. Bourdieu et Passeron (1977) éclairent cette domination en faisant le lien entre la culture de la classe dominante, les connaissances enseignées et l'histoire des individus. L'école ne fait que reproduire des relations de pouvoir déjà existantes dans la société à travers des modes de production et de distribution de la culture dominante, laquelle est légitimée par une violence symbolique, l'éducation. Bourdieu associe donc directement pouvoir et culture. La culture mise de l'avant devient un outil de pouvoir. Progressivement, différents niveaux de culture se superposent : la culture de l'État, celle de la société civile, puis la culture de l'entreprise et celle de l'école. Outil de pouvoir, la culture est alors considérée comme un donné et non comme un construit. L'éducation à la citoyenneté se situe au niveau de la culture de l'État.

La reproduction du modèle de l'État hégémonique (hegemonic-State reproductive model). Cette approche met l'accent sur le rôle des politiques de l'État

dans la formulation des fonctions de l'éducation, donc dans l'opérationnalisation de ces fonctions. Toutefois, Apple (1990, 1996) nuance cette conception en mentionnant que l'école n'est pas seulement un lieu de reproduction de la symbolique de l'État, mais aussi celui où les tensions sociales se confrontent et où se développent des résistances. L'école n'étant pas neutre, elle est par conséquent un lieu de conflits. La résolution de ces conflits ne pouvant se faire qu'à l'intérieur de voies démocratiques, nous questionnons de nouveau l'importance de la notion de démocratie.

En résumé, dans le rôle d'agent du système éducatif attribué à l'étudiante ou à l'étudiant en formation initiale, le rôle de l'État est important.

Nous avons déjà mentionné que le concept relatif à la citoyenneté qui est le mieux défini au Canada, est celui de « pluralisme canadien », puisqu'il est défini par la loi sur le multiculturalisme. (Sears et *al.*, 2000) Le pluralisme canadien est donc la symbolique de l'État la plus évidente. Par ailleurs, la « participation » est aussi reconnue comme un élément important de la citoyenneté. Or ce concept peut vouloir dire deux choses : a) aller voter (exécuter un rite) ou b) participer à l'élaboration de la loi (s'approprier un pouvoir). Toutefois, en dehors de la relation à la loi, du légalisme, c'est-à-dire du respect de la loi, la relation au pouvoir est difficile à actualiser; on questionne rarement la légitimation, c'est-à-dire la valeur de la loi. Par conséquent, au Canada, la connaissance conceptuelle de l'éducation à la citoyenneté se définit par une liste de mots-clés qui diffèrent selon la priorité des rapports. Hughes (1994) définit l'éducation à la citoyenneté démocratique avec les mots-clés suivants : « freedom, justice, due process, dissent, rule of law, equality, diversity and loyalty ». Cependant, Sears, mentionnant cette liste et notamment la notion de dissidence, ne démontre pas que tous ces concepts sont théoriquement reconnus (énoncés) dans le milieu de l'éducation, ni inclus dans les curriculums, ni mis en pratique.

Au Québec, le gouvernement a énoncé clairement, lui aussi, que la finalité du futur programme d'éducation à la citoyenneté était la cohésion sociale. Qu'entend-il par cohésion sociale? Dans le document *Réaffirmer l'école* (1997), le principe de cohésion vise un double but : le fonctionnement et l'émancipation.

Cette cohésion sociale n'est pas le résultat d'une juxtaposition de singularités, mais l'expression d'une intégration réussie dans le partage de ce qui est commun. À cet effet, l'école a charge d'appeler à l'adhésion à des normes, des valeurs et à des codes qui soient évocateurs d'une démocratie solidaire d'un esprit d'ouverture, certes, mais également d'une volonté de transcender les particularismes, quand il le faut pour assurer à la vie collective un langage et des outils communs de fonctionnement et d'émancipation. (Gouvernement du Québec, 1997, p. 10)

Y a-t-il compatibilité entre fonctionnement et émancipation? Le citoyen ou la citoyenne peut-il être fonctionnel et efficace, tout en étant un citoyen libre? Les notions de fonctionnement et d'efficacité sont compatibles avec le modèle de la reproduction telle que nous l'avons définie ci-dessus, mais pas avec celui de l'émancipation. Nous sommes dans deux logiques différentes. Il n'est pas certain non plus que l'on entende la même chose sous le terme « émancipation », car on ne peut parler d'émancipation sans aborder la dissidence. De plus, à travers la restructuration curriculaire, le concept d'éducation à la citoyenneté a évolué. En effet, de l'« éducation à la citoyenneté démocratique », on est passé à l'« éducation à la citoyenneté », puis à la « citoyenneté » tout court, pour en arriver à la notion de « vivre ensemble ». À travers ces changements dans le discours, c'est, en fait, la fonction de socialisation de l'école qui est visée. Nous continuons toutefois à percevoir un flou autour des notions de cohésion sociale et d'intégration. De plus, la description du rapport à la démocratie devient de plus en plus problématique. En définissant le principe de cohésion par les deux buts de fonctionnement et d'émancipation, le gouvernement les pose comme complémentaires, ce qui évacue l'aspect subversif de l'émancipation. Bien fonctionner dans la société semble être

posé comme la clé de l'émancipation. Dans cette orientation, l'éducation à la citoyenneté risque de n'être qu'un outil de reproduction et de régulation sociale.

Les étudiantes et les étudiants sont-ils conscients de la présence d'un système de régulation? Comment interprètent-ils le rôle d'agent du système éducatif?

3.3.2 *Le rôle d'acteur de la dynamique sociale*

L'étudiante ou l'étudiant en formation initiale en enseignement est un acteur dans la dynamique sociale; il agit comme individu de la société civile et comme futur enseignant. Il accentuera davantage ce rôle lorsqu'il exercera sa fonction d'enseignant. Selon Ardoino (1996a), l'acteur part de l'intentionnalité et contribue à l'élaboration de sens. Il dispose d'une gamme de possibilités qui lui permet une marge de manœuvre plus grande que celle dont dispose l'agent et, par conséquent, un impact social plus grand.

L'engagement dans le changement²¹ social génère deux approches possibles : l'intervention sociale, qui permet de gérer le changement par l'*empowerment*; l'action sociale, qui implique un changement plus radical par l'émancipation. Ces deux possibilités relèvent d'une distinction de base entre *empowerment* et émancipation : « *empowerment* involves people developing capacities to act successfully within the existing structures of power, while emancipation concerns critically analyzing, resisting and challenging the structures of power ». (Inglis, 1997, p. 4) Ces deux possibilités non exclusives font appel à des théories éducatives différentes.

²¹ Lors du congrès des sciences sociales et humaines de juin 1999, une communication sur la théorie du changement en éducation par Dona Matthews (OISE) et une autre sur la douance pour tous les étudiants par Mary Lynn Trotter (York University) ont clarifié cette théorie du changement.

Dans son discours Prendre le virage avec succès (16 avril 1997), la ministre Marois parlerait d'intervention sociale liée au concept d'*empowerment* : « La nouvelle école aura donc plus d'autonomie, plus de pouvoirs pour répondre aux besoins de ses élèves et assurer la réussite du plus grand nombre »²². Il s'agit bien, ici, de la gestion du changement en tenant compte des contraintes sociales et culturelles au nom de l'efficacité sociale. L'intervention sociale et éducative est une stratégie d'intégration qui vise la réussite²³ de chacun et de chacune. Les possibilités de réalisation, soit la faisabilité dans un contexte culturel, social et local donné, sont recherchées. Le sens du concept d'*empowerment* rejoint celui qui est utilisé dans la gestion des organisations. Cette façon de voir fait référence au courant pragmatique qui est représenté par James (1842-1910). James (1968) présente le pragmatisme où tout est à la mesure de l'humain. Dans cette orientation, l'éducation a une valeur pratique et se retrouve dans les théories sociocognitives relatives aux transactions de l'individu avec son environnement.

L'action sociale préconise une émancipation par la connaissance, mais aussi une opérationnalisation. Le changement peut se faire à l'intérieur d'un cadre donné, mais n'exclut pas un changement du cadre lui-même. La dissidence n'est pas exclue. La question de l'émancipation fait appel à des valeurs universelles : liberté, justice, équité. Cette volonté de rester libre, d'orienter le changement et non pas d'être orienté par lui, implique la lutte des classes et donc le conflit. Cette position fait bien souvent appel aux objectifs de la critique sociale. (Freire, 1974;

²² M. Deschesnes (1997), attaché de presse au Cabinet de la ministre de l'Éducation du Québec, <http://www.meq.gouv.qc.ca/cpress/c970416.htm>.

²³ La notion de réussite, liée à la délivrance des diplômes et à l'accès au travail, est un critère qui est cher au mouvement pragmatique, un empirisme dans lequel la valeur pratique est le critérium de vérité. Ce courant s'oppose au rationalisme, dans lequel une chose n'est pas vraie parce qu'elle est utile, mais est utile à enseigner parce qu'elle est vraie. (Didier, 1996, p. 224)

Aronowitz et Giroux, 1994) Elle se retrouve aussi dans l'école de Francfort²⁴. (Misgeld, 1975)

Dans cette orientation où l'étudiante ou l'étudiant en formation initiale est acteur de la dynamique sociale, ces deux façons d'appréhender le changement social pourraient être complémentaires. Ainsi, par l'éducation à la citoyenneté, l'école préparerait des individus à fonctionner dans la société complexe, technocrate et matérialiste d'aujourd'hui, tout en continuant à leur inculquer des valeurs universelles. Cette approche diachronique présenterait un continuum regroupant à ses extrémités les principes de fonctionnement et d'émancipation. Comment les étudiantes et les étudiants se situent-ils à l'égard du changement social? Comment conçoivent-ils le rôle d'acteur? Comment perçoivent-ils leur fonction de futurs enseignants : dans un contexte d'*empowerment* ou dans un contexte d'émancipation?

Demander aux étudiantes et aux étudiants de se situer relativement à l'éducation à la citoyenneté, outil de fonctionnement et d'émancipation, conduirait à la réalisation d'eux-mêmes à travers les événements et un positionnement face aux enjeux : « Je veux être libre signifie je veux être moi-même ce que je serai » (Fichte, 1794, dans Didier, 1996, p. 94). Cet idéalisme subjectif remettrait l'individu de l'avant. Ainsi, le sujet serait quelque part sur un continuum entre fonctionnement et émancipation, et sa position sur ce continuum demeurerait la responsabilité de son choix.

²⁴ L'école de Francfort développa une critique radicale des aspects politiques, sociaux et culturels de la société bourgeoise de l'Allemagne fédérale. Les trois penseurs fondateurs étaient Adorno (1903-1969), Horkheimer (1895-1973) et Habermas (1929-). Les deux premiers évoluèrent vers une philosophie pessimiste et une radicalisation de la théorie critique, une théorie du refus. Habermas entrepris une révision « nécessaire » du marxisme, s'écartant du matérialisme historique et de l'idéalisme allemand pour créer sa théorie critique basée sur l'intérêt émancipateur et sur l'autoréflexion. (Höhn, 1998)

Les étudiantes et étudiants en formation initiale en enseignement ont-ils conscience de leur rôle social face au changement social? Font-ils des nuances entre intervention sociale et action sociale? Comment conçoivent-ils leur rôle d'acteur de la société civile?

3.3.3 *Le rôle d'auteur de son projet de vie*

L'étudiante ou l'étudiant en formation initiale en enseignement est auteur de son projet de vie. Ardoino (1996a) conçoit l'auteur comme un être fait de particularités qui s'inscrit dans une histoire. Dans cette histoire, l'individu se révèle dans ses rapports avec lui-même, avec les autres et avec les institutions. C'est un lieu de construction, celle de l'identité. C'est un lieu où l'identité est questionnée, voire fragmentée, où de nombreuses dissensions surgissent entre l'identité culturelle, civique, collective et individuelle. La conscientisation de cette situation met en lumière la problématique de ce qui nous appartient en propre et de ce qui se partage, de ce qui est privé et public. (Weydert, 1998; Evans, 1996) Pour cette réflexion sur l'identité, nous nous référerons principalement aux trois fonctions de l'identité telles que définies par Camilleri (1989a) :

La première (fonction) est fondamentale et consiste dans l'élaboration d'un sens qui constitue et maintient le sujet en état de reconnaissance de lui-même. La seconde a une fonction pragmatique, elle construit le sens en négociant avec l'environnement. La troisième est en référence avec un moi idéal et s'établit avec une identité de valeur. (p. 45)

Les différentes identités culturelle, civique, collective et individuelle, interpellent tour à tour les différentes fonctions de l'identité. Puisque nous mettons le concept d'identité à la base de la définition du citoyen, cette notion sera explicitée sous toutes ses facettes dans la partie suivante.

En résumé, c'est le sujet, c'est-à-dire la personne en formation initiale en enseignement, qui construira l'objet qu'est l'éducation à la citoyenneté. La citoyenne et le citoyen étudiants deviennent des sujets pensants, constructeurs de sens. Ainsi, si la production de connaissances en éducation et surtout en éducation à la citoyenneté a une double fonction – *enlightenment and emancipation or dominance and domestication* (Kyung Hi, 1994) –, la façon de résoudre cet antagonisme est « when education connects the capability of knowing with the capability of constructing knowledge ». (p. 16) De ce fait, l'individu construit son propre rapport au monde tout en élaborant sa propre identité. Ce constat pourrait expliquer pourquoi le recours à une approche constructiviste pour aborder l'éducation à la citoyenneté (Albala-Bertrand, 1996, Ouellet, 2003) semble être approprié.

Les étudiantes et les étudiants en formation initiale ont-ils conscience de leur participation dans leur construction identitaire?

3.4 Conclusion : un rôle à définir

Les étudiantes et les étudiants en formation initiale en enseignement sont-ils conscients des différents rôles qu'ils ont la possibilité de jouer? Ont-ils une certaine distanciation par rapport aux attentes à leur égard, de sorte qu'ils puissent objectiver l'interrelation de leurs trois rôles (agent, acteur, auteur)? Finalement, pour traiter de façon éthique l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté, en distinguant les différents niveaux de perception de ce concept, c'est l'autonomie professionnelle qui est interpellée. Cependant, le lieu de l'autonomie est difficile à cerner. En effet, l'autonomie est une construction. (Reboul, 1984) C'est un lieu de

friction à l'interface²⁵ d'un construit sociologique, l'éducation à la citoyenneté, et d'un construit psychologique, l'étudiant en formation initiale en enseignement potentiellement porteur de trois rôles.

Ainsi, dans un troisième temps, nous appuyant sur la position des étudiantes et étudiants en formation initiale face aux différents rôles, nous poserons la troisième question de notre recherche :

Quelles sont les perspectives découlant des croyances des étudiantes et des étudiants peuvent se dégager face à l'éducation à la citoyenneté?

4. LES QUESTIONS DE RECHERCHE

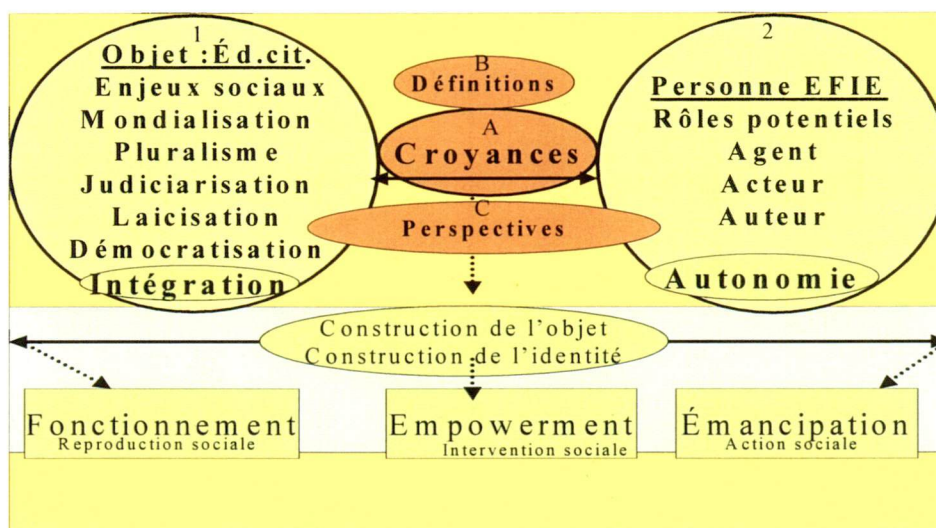
Dans la section précédente, nous avons soulevé l'importance de la complexité entre les deux pôles de la relation étudiée : un objet (l'éducation à la citoyenneté) et une personne (une étudiante ou un étudiant en formation initiale en enseignement).

En effet, l'objet (l'éducation à la citoyenneté) est ici caractérisé par une disparité de contenus mettant en lumière différents rapports liés à des enjeux contemporains : la mondialisation, le pluralisme, la judiciarisation, la laïcisation et la démocratisation. Ainsi, cet objet est considéré comme un construit sociologique, dans lequel le concept-clé est « l'intégration ».

²⁵ Cette interface que Moscovici et Charlot ont déjà essayé d'éclairer est le lieu où se situerait un débat entre Vygotski (1896-1934), Piaget (1996-1980), Dewey (1859-1952) et Freire (1921-1997). La façon dont ces auteurs traitent les rapports au changement et au conflit éclaircirait cette interface. Gwyn Paquette (2002) a traité du rapport Piaget, Dewey et Vygotski et Abdi (1999) a traité du rapport Dewey et Freire. Nous réservons cet objet de recherche pour des études ultérieures.

Toutefois, il y a, de la part de l'autre pôle de la relation (une étudiante ou un étudiant en formation initiale), une possibilité de disparité dans ses perceptions de l'objet d'étude et ce, à cause des différents rôles qui s'offrent à lui : agent, acteur, auteur. Cette personne sera donc vue comme un construit psychologique, dans lequel le concept-clé est « l'autonomie ». La figure ci-dessous résume notre problématique et met de l'avant les concepts qui seront approfondis dans le chapitre suivant.

Figure 3
Principaux concepts impliqués dans la relation entre l'éducation à la citoyenneté et les étudiantes et étudiants en formation initiale en enseignement



La description des croyances des étudiantes et des étudiants en formation initiale en enseignement nous permettra de discerner : a) quelles caractéristiques sont conférées à l'éducation à la citoyenneté; b) quelles définitions de l'éducation à la citoyenneté sont les plus susceptibles d'être adoptées; c) quelle orientation est la plus susceptible d'être privilégiée à l'égard de l'éducation à la citoyenneté : le fonctionnement (lié à la reproduction sociale et déterminant le rôle d'agent), l'*empowerment* ou l'émancipation (liés à l'intervention sociale ou à l'action sociale et suggérant le rôle d'acteur). Le rôle d'auteur leur permettra de se situer dans un

continuum, entre le fonctionnement et l'émancipation; il favorisera la construction à la fois de l'objet « éducation à la citoyenneté » et de leur identité dans toutes ses dimensions.

Au moment présent où le curriculum de l'éducation à la citoyenneté est implanté dans les écoles, la question reste entière : « Do graduates from faculties of education in Canada possess the professional expertise required to successfully implement citizenship curricula? ». (Sears et *al.*, 2000, p. 163) En effet, il n'est pas certain que l'étudiant en formation initiale ait reçu la formation nécessaire pour « unravel the ideological interests embedded in the various message systems of the school, particularly those embedded in its curriculum, systems of instruction, and modes of evaluation » ou seulement pour « struggle against domination » (Giroux, 1994, p. 292, 290). En décrivant les croyances sur la relation complexe entre un objet lié à des enjeux contemporains et une personne autonome ayant la possibilité de jouer plusieurs rôles (l'étudiant en formation initiale en enseignement), nous espérons, comme retombées de notre travail, suggérer quelques voies de recherche sur la formation initiale en enseignement.

Finalement, notre problématique repose sur les données suivantes :

1. L'éducation à la citoyenneté est caractérisée par une disparité de rapports liés à des enjeux socioéconomiques contemporains et par une disparité de perceptions liées à des orientations idéologiques différentes;
2. L'intégration sociale est une préoccupation dans différents pays;
3. L'autonomie du futur professionnel de l'enseignement est primordiale pour percevoir ces différentes disparités; sachant que l'impact des croyances est d'autant plus grand qu'un manque de connaissances théoriques est présent;
4. L'incertitude quant à la formation des étudiantes et des étudiants concernant l'éducation à la citoyenneté et le peu de recherches à ce sujet créent une situation difficile.

Par conséquent, les questions que nous posons sont les suivantes :

- Quelles sont les croyances des étudiantes et des étudiants en formation initiale en enseignement au regard d'enjeux relatifs à l'éducation à la citoyenneté?
- Comment définissent-ils la notion d'éducation à la citoyenneté et les enjeux qui y sont reliés?
- Quelles perspectives adoptent-t-ils au regard de cette formation qu'est l'éducation à la citoyenneté?

TROISIÈME CHAPITRE

RECENSION DES ÉCRITS ET MODÉLISATION D'UN CADRE DE RÉFÉRENCE

Unless we can develop a knowledge of citizenship that clarifies the different ways in which citizenship functions, how these ways interact with each other, how personal life and citizenship life function both separately and interactively, and in what ways citizenship becomes more or less significant in social life, the goal of promoting citizenship will continue to be a phantom core of *social studies* curriculum leading all too frequently to a hodgepodge of content selection. (Longstreet, 1985, p. 24)

Clarifier, visualiser les différents aspects sur lesquels l'éducation à la citoyenneté peut avoir des incidences est un souci tout à fait pertinent, même nécessaire pour construire notre cadre de référence. Ce cadre de référence s'est élaboré par la lecture d'ouvrages théoriques et empiriques. Nous l'avons ensuite utilisé pour la collecte et l'analyse des données qualitatives recueillies auprès des étudiantes et des étudiants ciblés. La recension des écrits a été faite en trois temps : a) une recherche exploratoire pour cerner notre sujet; b) une recension des recherches empiriques; c) l'organisation de tous les concepts les uns par rapport aux autres.

Dans notre recherche exploratoire, bien que les documents trouvés étaient hétéroclites (Barber, 1996; Pagé, 1993; Audigier, 1991; Ouellet, 1995), une transition intéressante du pluralisme culturel à l'éducation à la citoyenneté y était discernable. Cependant, à travers cette documentation relevant de différents champs disciplinaires, l'éducation à la citoyenneté allait se définir en fonction de rapports, notamment au

pouvoir, au savoir, au devoir et au vouloir. Cette notion de rapport avancée par Charlot (1997) est aussi utilisée par le Gouvernement du Québec dans son document *La formation à l'enseignement* (2001), où une approche culturelle de l'enseignement est développée et définie comme un ensemble de rapports : rapport au monde, à soi et à autrui. Nous avons donc décidé d'organiser notre cadre de référence à partir de cette notion clé de rapport entendue comme une mise en relation²⁶.

Puis, nous avons fait une recension des recherches empiriques. Pour ce, nous avons dû explorer la banque de données *Éric* en plusieurs étapes. La première a porté essentiellement sur les mots clés de notre propos : *citizenship education* et *students beliefs*. Une seule réponse a alors été trouvée : Evans, (1990). Dans une deuxième étape, nous avons fait une recension des recherches des trois dernières années sur les mots clés *citizenship* et *education*. Cette investigation par mots clés visait à cerner les tendances lourdes dans la recherche sur l'éducation à la citoyenneté. Nous avons ainsi discerné cinq axes de recherche reliés a) au droit (*civics, law related education*), b) aux valeurs (*moral development, ethical instruction, democracy values*), c) aux sciences humaines (*social-studies*), d) à la communauté (*service learning, school community programs, school community relationship*) et e) à l'éducation (*elementary-secondary education, higher education, secondary education*), ce dernier

²⁶ La notion de rapport a été introduit dans le discours de l'éducation par Charlot (1997) dans son ouvrage sur : *Du rapport au savoir; Éléments pour une théorie*, où il part d'une sociologie sans sujet (Durkheim et Bourdieu) pour introduire une sociologie de la subjectivation en s'appuyant sur Dubet qui affirme qu'il est impossible de réduire la sociologie à l'étude « des positions sociales » et avance que l'objet d'une sociologie de l'expérience sociale est la subjectivité des acteurs (p.41). Ainsi ce qui est avancé est que la mise en relation du sujet avec les différents éléments de son environnement social est déterminant dans sa formation. Dans le chapitre 2 nous avons mentionné les différents niveaux de ce que Charlot appelle le rapport au savoir : « Le rapport au savoir est rapport d'un sujet au monde, à soi-même et aux autres. Il est rapport au monde comme ensemble de significations, mais aussi comme espace d'activités et il s'inscrit dans le temps ». (Ibid., p. 90) . Ainsi, l'étudiant « est un sujet qui agit dans et sur le monde; associe la question du savoir à la nécessité d'apprendre et à une façon d'être présent dans un monde d'objets, de personnes et de lieux porteurs de savoir;est le produit de sa propre éducation et de celle qu'il reçoit ». (Ibid. p. 35) Ce rapport au savoir définit plus précisément un rapport significatif de soi aux autres par l'expérience et la mémoire. Nous associerons plus tard lorsque nous parlerons du savoir comme mode de régulation et du rôle d'auteur le rapport à l'identité et les différentes fonctions de celle-ci telles que définies par Camilleri (1989). Le rapport au soi idéal éclaire alors d'une autre façon la nécessité d'apprendre.

axe de recherche étant le plus important. Ensuite, nous avons fait une recherche sur les expressions clés suivantes : *citizenship education* et *student perceptions*, *student reactions*, *student ideas*, *student opinions* et *student attitudes*; *citizenship education* et *beliefs*, *student characteristics*, *student educational objectives*, *student participation*, *student discipline*, *student alienation*, *student role*, *student motivation*, *student behavior*, *student leadership*. Puis, nous avons cherché les études sur *citizenship education* et *preservice teaching*²⁷.

Enfin, un besoin d'organiser tous ces concepts les uns par rapport aux autres est devenu impératif. Après avoir évalué différents modèles d'approche globale, nous avons choisi d'adapter le modèle développé par Legault (1997).

Dans ce chapitre, nous présenterons notre cadre de référence et nous examinerons plus particulièrement les différents concepts sollicités dans la relation ciblée, soit entre l'objet, l'éducation à la citoyenneté et la personne, l'étudiante ou l'étudiant en formation initiale en enseignement. Puis, examinant le pôle « objet », nous décrirons les différents enjeux sous-jacents à l'éducation à la citoyenneté et la façon dont ils sont gérés par les modes de régulation sociale et institutionnelle de la société canadienne et québécoise. Nous en arriverons à étudier la complexité du concept d'intégration, l'objectif clé de l'éducation à la citoyenneté. Enfin, relativement au pôle « personne », nous considérerons l'étudiante ou l'étudiant en formation initiale de l'enseignement comme membre d'une faculté d'éducation, comme détentrice de croyances sur l'éducation à la citoyenneté et comme porteuse de rôles. Pour voir l'interrelation de ces différents rôles, nous définirons la notion d'autonomie, un autre concept clé. L'étude de ces concepts liés à des thèmes fournira les indicateurs conceptuels nécessaires permettant de construire le

²⁷ Peu d'études ayant été réalisées en lien avec les étudiants en formation initiale en enseignement, c'est pourquoi, nous avons dû considérer d'autres clientèles (élèves et enseignants, public) pour mieux éclairer l'objet éducation à la citoyenneté. Nous avons alors constaté que, dans ces études, *citizenship* et *citizenship education* étaient deux concepts intimement liés.

protocole d'entrevue et de recueillir les croyances d'étudiantes et d'étudiants pour en déduire des définitions et des perspectives en rapport avec l'éducation à la citoyenneté, soit l'objectif même de notre recherche.

1. MODÉLISATION D'UN CADRE DE RÉFÉRENCE

1.1 L'approche globale

Comme mentionné, la complexité du contenu de l'éducation à la citoyenneté implique non seulement une recherche conceptuelle approfondie, mais aussi une structuration des concepts les uns par rapport aux autres. En fait, il s'agit d'établir la probabilité de différentes perspectives de l'éducation à la citoyenneté issues, d'une part, des enjeux sous-jacents de l'éducation à la citoyenneté et, d'autre part, de la gestion de ces enjeux.

Miller et Jacobson (1994) adoptent une définition large de cette perspective : « global perspective is neither something you quantify, nor something you either have or don't have. Rather it is a loose assemblage of modes of thoughts, sensitivities, and intellectual skills » (p. 4). Reprenant l'approche de Hanvey (1976), ils trouvent néanmoins cinq sous-dimensions dans cette approche globale : a) *perspective consciousness*, b) *state of the planet awareness*, c) *cross-cultural awareness*, d) *knowledge of global dynamics*, e) *awareness of human choices*. L'étude de Kubow (1997) se rapprocherait de ce schéma. Mullins (1990) réduit toutefois ce cadre en déterminant que l'éducation à la citoyenneté ne peut s'évaluer qu'en rapport aux « Three S's – Self, school and the State ». Or l'approche globale suppose également un large champ d'analyse et requiert l'utilisation d'un modèle pour en organiser le contenu, c'est-à-dire les rapports privilégiés et les concepts impliqués en fonction des niveaux de perceptions. L'élaboration d'une carte conceptuelle (Oldfather, Manning, White et Hart, 1994) pourra alors servir de pierre

de gué pour structurer notre recherche. L'approche globale s'apparente aussi à l'approche philosophique de type concept problématisé (Ericson, 1997), dans laquelle un concept est problématisé. Même si le champ de la philosophie n'a pas été relevé parmi les disciplines les plus liées à l'éducation à la citoyenneté, la discussion autour des concepts impliqués devra y référer.

Finalement, compte tenu de la disparité de contenu en éducation à la citoyenneté et de la diversité de l'interprétation des rôles que joue dans la société un étudiant en formation initiale en enseignement, le choix de l'approche globale nous a permis de rassembler les concepts permettant de répondre aux questions posées dans notre recherche.

1.2 Les modèles existants

Deux logiques différentes sous-tendent les modèles existants : celle qui se réfère à l'objet et celle qui met l'emphasis sur la personne en relation avec l'objet.

1.2.1 La logique de l'objet citoyenneté

En mai 1999, France Gagnon, du Centre d'études ethniques de l'Université de Montréal, et Michel Pagé, du Département de psychologie de l'Université de Montréal, ont effectué une étude pour la Direction du multiculturalisme, la Direction de la participation du citoyen et la Direction générale, planification stratégique et coordination des politiques du ministère du Patrimoine canadien. Cette étude avait pour but d'élaborer un cadre d'analyse de la citoyenneté, puis d'utiliser ce cadre pour analyser la citoyenneté dans les démocraties libérales.

L'objet citoyenneté est au centre du cadre d'analyse de Pagé et Gagnon (annexe Ca) et s'articule à quatre pôles : l'identité nationale; les appartenances sociale, culturelle et supranationale; le régime effectif de droits; la participation politique et civile. Chaque pôle est également subdivisé. L'identité nationale repose sur la culture civique, la culture sociétale (les normes institutionnelles, les langues officielles et les médias), le patrimoine (la nature, l'histoire avec ses symboles et ses mythes fondateurs, les cultures et les langues patrimoniales), l'allégeance et le patriotisme. Les appartenances sociale, culturelle et supranationale tendent à éclairer l'importance de la diversité. Le régime effectif de droits se rapporte aux différents types de droits (fondamentaux, politiques, sociaux et culturels), ainsi qu'aux programmes et aux mesures mis en place pour l'application de ces droits. La participation civile et politique comprend les domaines de participation (civile et politique), les compétences requises (qualifications, motivations et informations) et les devoirs et responsabilités. Bref, ce modèle d'analyse rend bien compte de la complexité de l'objet citoyenneté.

1.2.2 *La logique de la personne en rapport avec le monde*

Judith Torney-Purta, professeure à la Faculté d'éducation de l'Université du Maryland, John Schwille, vice-doyen de la Faculté d'éducation de l'Université du Michigan et Jo-ann Amadeo, étudiante postdoctorale, ont fait une étude pour l'*International Association for the Evaluation of the Educational Achievement* (IEA) sur l'éducation civique. L'IEA est un consortium qui fait des enquêtes nationales aux États-Unis. Leur modèle (annexe Cb), qui repose sur une approche écologique, est intéressant parce qu'il « captures the individual and societal [...] in the center is the individual student, surrounded by public discourse or discussion of the goals, values, practices with relevance to civic education ». (Torney-Purta, Schwille, Amadeo, 1999, p. 19) Le modèle se situe à l'interface du psychologique et du sociologique et il éclaire certains niveaux d'interprétation, notamment celui de

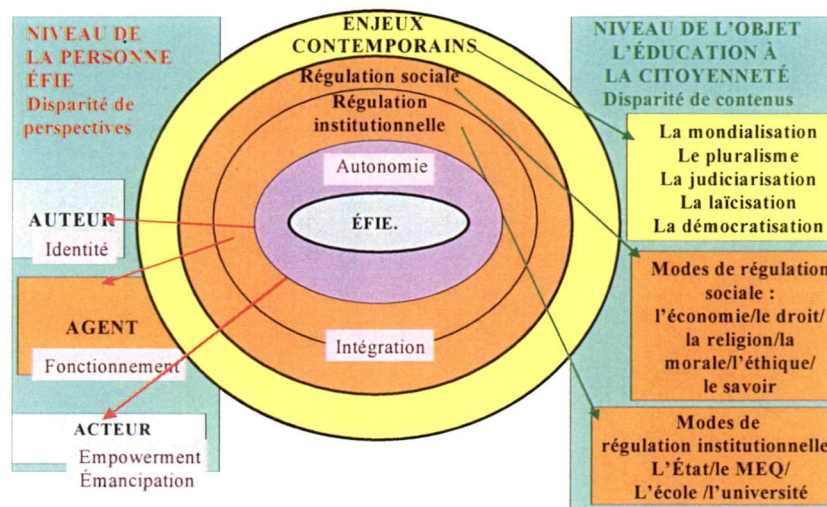
l'étudiant comme individu en relation avec le discours public sur l'éducation à la citoyenneté et avec les groupes de transmission de ce discours.

Pour les fins de notre recherche, nous avons écarté la logique de l'objet telle qu'abordé par Gagnon et Pagé, parce qu'elle traite de la citoyenneté et non de l'éducation à la citoyenneté. De plus, les questions des valeurs et des finalités n'y sont pas spécifiquement abordées en dehors des devoirs et responsabilités liés au pôle participation civile et politique. Il s'agit essentiellement d'une carte conceptuelle où l'on juxtapose les concepts les uns aux autres de façon à reconstituer la complexité de l'objet. Dans la seconde logique, celle de la personne en rapport avec le monde, l'interprétation de l'éducation à la citoyenneté en fonction de ce qui est donné sociologiquement et de ce qui est construit psychologiquement par l'individu correspond davantage aux questions posées dans notre recherche. Finalement, cette approche éclaire mieux la notion de rapport que nous privilégions.

1.2.3 Modélisation conceptuelle d'après le modèle d'analyse des pratiques professionnelles de Legault

Dans la logique de la personne en relation, nous avons appliqué à notre sujet de recherche le modèle d'analyse des pratiques professionnelles de Legault (1997). Nous l'avons adapté pour opérationnaliser cette approche globale à notre problématique. Le schéma ci-après (figure 4) représente la structuration conceptuelle de notre recherche.

Figure 4
Cadre de référence



D'après le modèle d'analyse des pratiques professionnelles (Legault, 1997).

ÉFIE : étudiantes et étudiants en formation initiale en enseignement

MEQ : ministère de l'Éducation du Québec

Ce schéma fait état de cinq cercles concentriques, au centre desquels se trouve l'étudiante ou l'étudiant en formation initiale en enseignement (ÉFIE). Dans ce cercle, de l'extérieur vers l'intérieur, se trouvent également les enjeux contemporains de la culture globale auxquels l'étudiant est soumis (la mondialisation, le pluralisme, la judiciarisation, la laïcisation et la démocratisation) et les modes de régulation sociale et institutionnelle de ces enjeux dans la société canadienne et québécoise. Les modes de régulation sociale touchent l'économie, le droit, la morale, l'éthique et le savoir. Les modes de régulation institutionnelle sont en fait ceux d'institutions de régulation, dont l'État, le ministère de l'Éducation, l'école et l'université, qui influencent tout particulièrement la pratique enseignante. Toutefois, entre l'étudiant et ces zones d'influence se situe une zone d'autonomie individuelle et professionnelle. Cette zone d'autonomie, vue comme un construit, suppose la considération des finalités philosophiques, politiques et éthiques de l'éducation.

Ainsi, l'étudiant en formation initiale en enseignement (ÉFIE) en relation avec le monde est bien au centre de notre recherche, ce que notre schématisation permet de visualiser. Dans ce schéma, nous mettons également bien en lumière l'interrelation entre, d'un côté, la possibilité d'une disparité de contenus de l'objet éducation à la citoyenneté et, de l'autre, la possibilité d'une disparité de perspectives de cet objet par les étudiantes et les étudiants. La disparité de contenus est tributaire de la diversité et de la complexité des enjeux contemporains de la culture globale, ainsi que des modes de gestion de ces enjeux (par les modes de régulation sociaux et institutionnels), qui finalement déterminent des mises en rapport. Chez la personne, l'ÉFIE, la disparité de perspectives est liée aux différents rôles qu'elle est susceptible de jouer dans la société. Ainsi, l'étudiant sera « agent » de la reproduction sociale, ou « acteur » par l'*empowerment* ou même l'émancipation qu'il développera, ou peut-être aussi « auteur » de sa construction identitaire, à travers son projet de vie.

Les deux concepts-clés d'intégration sociale, objectif de l'éducation à la citoyenneté, et d'autonomie, compétence nécessaire pour voir à l'interrelation des rôles, sont mis en lumière.

Les concepts impliqués dans la relation que nous avons posée comme problématique entre l'objet « l'éducation à la citoyenneté » et la personne « l'ÉFIE » (l'étudiant de formation initiale en enseignement) sont développés dans le présent chapitre.

2. L'OBJET « L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ » : UNE QUESTION DE RAPPORTS

2.1 Les enjeux contemporains

Les enjeux contemporains définissent un contexte général, une culture globale.

La culture est globale, c'est-à-dire que les croyances, les valeurs, les codes se répercutent sur l'individu, mais aussi sur les objets qu'il crée, le fonctionnement des organisations, l'entreprise, la famille, l'État, l'école. (Gauthey et Xardel, 1990, p. 18)

Cette culture nous régit selon plusieurs types de normes, des normes techniques, formelles et informelles. (Hall, 1984, dans Gauthey et al., 1990) Les normes techniques sont les plus explicites. Ce sont les règles de fonctionnement d'un pays ou d'une organisation. Ce sont des règles codées et décodables consciemment. Par contre, les règles informelles sont des règles implicites, non codifiées; elles se manifestent dans l'agir, comme si elles se situaient dans l'inconscient.

Nous avons déjà observé (chapitre 2, tableau 1) une convergence de rapports en lien avec des enjeux contemporains et une convergence des finalités du système de régulation sociale et institutionnelle, propre à chaque société, vers l'intégration sociale. Ce sont les enjeux de la mondialisation, du pluralisme, de la laïcisation, de la judiciarisation et de la démocratisation qui sont gérés par ces modes de régulation sociale et avec lesquels, finalement, les étudiantes et les étudiants établissent des rapports. Nous reprenons donc les rapports déjà ciblés au chapitre 2 entre les étudiantes et les étudiants et chaque enjeu et nous approfondissons chaque enjeu en délimitant ses dimensions.

2.1.1 La mondialisation

La recension des écrits sur l'éducation à la citoyenneté nous a permis de relever différents rapports (tableau 1, p. 61) que nous avons reliés à la mondialisation. De plus, cette littérature nous a permis aussi de cibler plusieurs dimensions de la mondialisation : l'économie, la communication, le savoir, la politique, la culture et les valeurs. Le tableau 3, présenté à la page suivante, montre ces dimensions et les rapports que peuvent entretenir les étudiantes et les étudiants avec la mondialisation. Nous ne traiterons ici que de trois dimensions : l'économie, la communication et le savoir. Les dimensions de la culture, des valeurs et de la politique seront abordées plus loin, lors du traitement des autres enjeux auxquels elles sont davantage reliées : le pluralisme (section 2.1.2), la laïcisation (2.1.4) et la démocratisation (2.1.5).

Tableau 3
La mondialisation

ENJEUX	DIMENSIONS	RAPPORTS DE L'ÉTUDIANT
<i>MONDIALISATION</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Économie ▪ Communication ▪ Savoir ▪ Politique ▪ Culture ▪ Valeurs 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ à l'individualisation libérale ➤ à l'économie de marché ➤ à l'évaluation ➤ à la compétition ➤ aux médias ➤ à la normalisation ou à la régulation ➤ au fonctionnement social ➤ à l'ordre ➤ à la sécurité ➤ au contrôle du changement ➤ à la cohésion sociale

Économie. Pestieau (1999) fait remarquer que la mondialisation est avant tout un phénomène économique qu'il résume par l'intégration des économies nationales et par le développement de marchés mondiaux. La mondialisation implique un changement de structure²⁸ qui s'établit sur une longue période. Selon lui, ce phénomène aurait été induit par cinq facteurs : a) les progrès techniques des communications et des transports; b) la dématérialisation progressive de l'économie, c) la division internationale de la production et la délocalisation industrielle, d) la mobilité des capitaux, e) la déréglementation. Ce sont ces facteurs qui ont permis la mobilité des personnes et l'uniformisation des mœurs économiques. Plusieurs conséquences sont perceptibles : un besoin de contrôle du changement social, un appel à la cohésion sociale, à l'ordre, à la sécurité et à la constitution d'une identité globale que réfute d'autres chercheurs. (Landry, 1993) Cette uniformisation induirait l'affaiblissement des économies nationales et de l'État. Cela induit pour la citoyenneté une possibilité de fragmentation de la citoyenneté entre une citoyenneté nationale et une citoyenneté mondiale et l'émergence d'un rapport de forces entre ces deux dimensions. L'éducation à la citoyenneté serait alors une forme de résistance de l'État pour régénérer une appartenance.

Communication. Rodotà (1999) fait remarquer que, depuis le « village global » de McLuhan, on est passé de "l'Agora informationnelle" de Nora et Minc aux cités virtuelles, numériques et câblées ou invisibles. Conséquemment, l'ère de la citoyenneté électronique se caractérise par la possibilité d'accéder à une masse monumentale d'information. McLuhan s'interroge avec raison : est-ce l'ère idéale de la démocratie directe? Cela ouvrira-t-il les chemins à une démocratie où le

²⁸ Le changement des structures fait appel au temps long, le temps de la longue durée. Déjà Braudel (1979) se préoccupait de ce temps long, celui des structures. Dans sa trilogie couvrant quatre siècles, il développe cette idée d'une civilisation matérielle. On peut y discerner trois niveaux importants du facteur temps : le temps court qui couvre l'événementiel; le temps de la longue durée, lié à l'économie, aux États et aux civilisations et le temps quasi-immobile, celui des cycles. On parle aussi du temps individuel, du temps social et du temps géographique.

citoyen est en situation de participer effectivement aux processus décisionnels? Passe-t-on d'une démocratie d'élites à une démocratie de partis pour en venir à une démocratie du public? À ce sujet, Monière (1999), à la suite d'une analyse comparative de quatre journaux télévisés, conclut :

- que l'information demeure traitée d'une façon culturellement différenciée;
- que la logique de l'audimat dirige l'attention sur les jeux de pouvoir, les crises et les scandales, négligeant ainsi la réalité du citoyen;
- que les systèmes d'autorégulation ne permettent pas aux citoyens d'avoir une information suffisante sur les positions tenues par les partis d'opposition.

Ainsi, le lien entre mondialisation communicationnelle et démocratie directe est loin d'être évident. L'accès à l'information reste limité et contrôlé. La mondialisation issue aussi du développement des communications pourrait suivre une logique de démocratisation universelle, si on ne se posait pas la question de l'accessibilité aux réseaux de communications et au processus de décision. La société globale reste donc une utopie. Or le mythe de la société globale égalitaire rejoint, dans l'histoire de l'utopie (Mattellart, 1999), le mythe de la société sans classe. L'appel à l'utopie de la citoyenneté mondiale répondrait alors, elle aussi, à un besoin d'idéal. Ainsi, ce besoin d'idéal questionne les objectifs de l'éducation à la citoyenneté qui par souci d'intégration conduisent au compromis raisonnable.

Savoir. Le concept de savoir, entendu comme connaissances, relève d'un besoin de formation des enseignantes et des enseignants sur le marché du travail. Comme la mondialisation est avant tout un phénomène économique et financier basé sur la concurrence, elle impose des règles de compétitivité et, par conséquent, commande des paramètres de formation. Ces paramètres sont notamment : l'acquisition de compétences en matière de normes techniques, l'habileté pour faire quelque chose et l'apprentissage du pouvoir de faire quelque chose. Deux objectifs sont finalement présents : un objectif de fonctionnement et un objectif

d'*empowerment*. Ainsi, dans la logique de la mondialisation, la réussite serait réduite à une finalité utilitaire. Un des postulats de l'enseignement de cette logique de la réussite vise le développement d'un climat de cohésion sociale. La finalité d'intégration sociale de l'éducation à la citoyenneté faciliterait cette cohésion sociale.

Culture, valeurs et politique. Nous avons associé les dimensions de la culture, des valeurs et de la politique aux autres enjeux contemporains, soit au pluralisme, à la laïcisation et à la démocratisation.

Nous présenterons dans les chapitres subséquents les croyances des étudiantes et des étudiants en formation initiale en enseignement recueillies sur ces six dimensions de la mondialisation. Les résultats obtenus ont permis de répondre aux questions suivantes :

- Quelles croyances les étudiantes et les étudiants en formation initiale entretiennent-ils avec la mondialisation? Quels rapports y favorisent-ils?
- Quelle définition en font-ils?

2.1.2 *Le pluralisme*

Le deuxième enjeu que nous avons relevé est le pluralisme. Comme mentionné au tableau 1. p. 61, la recension des écrits nous a permis de mettre en évidence plusieurs rapports, notamment le rapport à l'autre, le rapport à la différence et le rapport à l'identité. La gestion du pluralisme varie selon les courants liés au pluralisme. Le tableau 4 présente les différents rapports de l'étudiant en lien avec le pluralisme et une typologie des courants du pluralisme.

Tableau 4
Le pluralisme

ENJEUX	TYPLOGIE ²⁹	RAPPORTS DE L'ÉTUDIANT
<i>PLURALISME</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Assimilationnisme ▪ Intégrationnisme ▪ Multiculturalisme ▪ Interculturel ▪ Courant compensatoire ▪ Courant de la connaissance des cultures ▪ Culturalisme ▪ Relativisme culturel ▪ Racisme ▪ Antiracisme 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ au changement social ➤ au contrôle ➤ à l'intégration ➤ à la différence ➤ à l'identité individuelle ➤ à l'identité collective ➤ à la localisation

Dans son historique du sens du mot pluralisme, Giguère (1974) mentionne qu'à l'origine, en 1877, le pluralisme était une doctrine philosophique qui mettait en lumière la diversité des êtres. Dès 1900, la sociologie et les sciences politiques s'approprièrent le terme. Le pluralisme devint alors « diversité confessionnelle » puis « culturelle ». En 1963, ce terme mena à une coexistence de plusieurs tendances. Aujourd'hui, le pluralisme culturel reconnaît la différence, mais deux logiques se dessinent : celle qui met l'accent sur ce qui nous différencie et celle qui met de l'avant ce qui nous unit.

Pour traiter de la primauté de la différence culturelle, nous parlerons de la culture au sens global. En effet, la notion de culture reste complexe. (Beauchesne,

²⁹ Les définitions de ces courants sont données dans le système de codification à l'annexe P.

1991)³⁰ Les typologies sur le pluralisme culturel sont nombreuses (Harvey, Kurtness, Ramirez, Henchey, Larouche, Constantinides et Laperrière, 1987; Banks, Banks et McGee, 1989; Beauchesne, 1991; Fleras et Elliott, 1992; Pagé, 1993) Nous nous arrêterons à la typologie de Pagé (1993)³¹, composée de sept courants liés au pluralisme culturel, parce qu'il discerne les deux logiques, celle de la primauté de la différence (courant compensatoire, de la connaissance des cultures, hétérocentriste, isolationniste) et celle de l'égalité de droit (courant antiraciste, de l'éducation civique, de la coopération). Pagé reconnaît donc que la culture nous unit lorsque nous partageons les mêmes référents culturels, mais nous éloigne de ceux qui ont d'autres référents culturels. Or la loi est la même pour tous, quels que soient les référents culturels. Par la suite, la mise en évidence de la dichotomie de ces deux logiques a disparu du discours, de même que l'aspect conflictuel de l'éducation à la citoyenneté par rapport au pluralisme culturel. Nous avons fait une synthèse des différentes typologies relevant des courants suivants : l'assimilationnisme, l'intégrationnisme, le multiculturalisme, l'interculturel, le courant compensatoire, de la connaissance des cultures, le culturalisme, le relativisme culturel, le racisme et l'antiracisme. Le rapport à la différence est traité différemment selon le courant dont il se réclame. La définition de ceux-ci est donnée dans le système de codification de l'annexe Q. Toutefois, nous ne nous arrêterons ici qu'aux courants qui sont le plus souvent interpellés actuellement au Canada, soit le multiculturalisme et l'interculturel.

Le multiculturalisme est la coexistence de plusieurs cultures. Au Canada, il est aujourd'hui enchâssé dans la Loi sur le multiculturalisme (1988). Étant donné

³⁰ Beauchesne (1991) établit six catégories de la taxinomie des définitions de culture (descriptives, historiques, normatives, psychologiques, structurales, et celles mettant en évidence la genèse du terme). Les caractéristiques énoncées sont : les valeurs, les normes, les sanctions, les rôles, les modèles culturels, les symboles, les idéologies.

³¹ Voir l'annexe D : Courants liés au pluralisme. (typologie de Pagé, 1993)

l'individualisation de la société³², les Canadiens vivent toutefois une transition du multiculturalisme à l'interculturel, qui implique davantage de contact entre les cultures. Camilleri (1992) s'est arrêté à la complexité de cette transition et aux conséquences, notamment sur le relativisme culturel et le sentiment d'appartenance.

Au Québec, pour pallier une conception statique de la culture, on prône l'orientation interculturelle. Dans cette approche, la culture devient dynamique. Cependant, l'interculturel ouvre une nouvelle problématique. S'il représente bien l'orientation du pluralisme, qui cible la différenciation des cultures les unes par rapport aux autres, il suggère aussi la différenciation des êtres les uns par rapport aux autres, qui résulterait en une mouvance identitaire perçue dans la société civile.

Il y a quinze ans, Ouellet (1988, 1992) a suggéré un processus en cinq étapes pour bien intégrer la primauté de la différence dans le cadre d'une approche interculturelle : a) prendre au sérieux la culture des autres; b) situer les dimensions culturelles dans l'ensemble de la dynamique économique, sociale et politique dans laquelle s'inscrivent les groupes qui la portent; c) apprendre à se situer soi-même par rapport à sa propre culture et à la dynamique sociale dans laquelle elle s'inscrit; d) apprendre à s'orienter dans la tension décrite par Simard entre « sagesse de la certitude et sagesse de l'incertitude »; e) saisir la complexité des problèmes que pose le maintien de rapports harmonieux entre les groupes dans une société pluraliste. (Ouellet, 1988, p. 119-122) En 1995, Ouellet reprendra cette conception,

³² La nécessité du passage du multiculturalisme à l'interculturel a fait l'objet d'un débat entre Camilleri et Leonetti, dans la publication collective de Lynch, Modgil et Modgil (1992) sur la question du relativisme culturel.

en y ajoutant certaines interrogations que soulève l'adaptation au pluralisme, notamment les effets pervers de l'ethnocentrisme³³.

L'éveil à la différence amène donc non seulement à se définir soi-même culturellement, mais aussi à définir un système de normes culturelles inclusives et exclusives qui institutionnalisent le pluralisme. Ce phénomène d'institutionnalisation de la reconnaissance des différences amène à rechercher des moyens pour gérer ce nouvel état social. Ce souci de gestion de la différence suscita quelques critiques :

The society is organized by abstract, technical rationality and has become stripped of the features of concrete humanity [...]. In other words, the unity of society is not achieved by a value consensus, but by bureaucratic ordering. (Davis, 1974, p. 224)

En effet, selon Davis, la préoccupation de gestion fait que le débat démocratique s'engage davantage sur les moyens de gestion que sur les fins qui semblent être décidées à l'avance par la bureaucratie : « A political community in the full sense come into existence when men engage in civilized debate concerning the ends of life in society ». (Davis, 1974, p. 227) Lemieux (1974), lui aussi, confirme que le débat sur le pluralisme se fait sur le plan des valeurs, mais que son opérationnalisation par le processus démocratique favorise le fonctionnement du

³³ Les effets pervers de l'ethnocentrisme rapportés par Ouellet (1995, p. 41) sont :

- L'enfermement des individus dans une identité culturelle fixe, immuable qui les prive de leur liberté de choisir leur « formule culturelle » (Camilleri, 1988, 1990);
- le renforcement des frontières entre les groupes, l'accentuation des risques d'intolérance et le rejet de l'Autre (Steele, 1991; Pagé, 1991);
- la perplexité paralysante qui risque de s'emparer du maître relativiste, qui ne sait plus ce qu'il a le droit d'enseigner, s'il veut respecter la culture des élèves des minorités (Kleinfield, 1975; Camilleri, 1988, 1990);
- la stigmatisation et la marginalisation des élèves des minorités qu'on assigne à une identité socialement défavorisée (Nicolet, 1987);
- la réification et la folklorisation de la culture, qui cesse d'être une réalité vivante en la réduisant à un mode d'emploi de la vie (Simard, cité dans Ouellet, 1991);
- la fragmentation des programmes scolaires sous l'impact des revendications particularistes (Ravitch, 1990).

système, puisque seules sont admises les idées compatibles avec celles déjà acceptées :

Le pluralisme remplacerait la démocratie comme valeur, celle-ci étant reléguée au rang de mode de fonctionnement du système, par lequel les intéressés à la base délèguent à des groupes particuliers, groupes d'intérêts, le pouvoir de définir à leur place les situations et de prendre les décisions qui les concernent. (Lemieux, 1974, p. 98)

Curieusement, la reconnaissance de la diversité par son institutionnalisation, voulue au départ comme preuve de la démocratie, aboutirait à son contraire :

L'éducation interculturelle risque de fonctionner dans nos sociétés comme une nouvelle illusion en ce sens que d'une part, elle peut se présenter comme un discours absorbant et totalisant, que d'autre part, elle se fait simplement l'écho des thèmes à la mode du jour, elle n'est qu'un biais pour ouvrir un marché. (Ollivier, 1988, p. 21)

Par ailleurs, en matière de savoir, Abdallah-Pretceille (1991) situe avec beaucoup de justesse la pédagogie interculturelle entre l'idéologie et l'utopie.

La rapidité des mutations sociales, technologiques, économiques et politiques bat en brèche le principe d'une socialisation et d'une enculturation uniques, durables, stables. La dynamique acculturatrice devient le processus normal de l'évolution et d'adaptation. [...] À l'éducation-inculcation de normes et de valeurs s'ajoute une éducation d'apprentissage des modalités d'être et de vie. (Abdallah-Pretceille, 1991, p. 226)

Malgré les critiques, ce passage du multiculturalisme à l'interculturel apporte un changement incontournable, celui du respect de la différence de chacun, basé sur l'échange. Cependant, le pluralisme, après avoir misé sur ce qui nous

différencie, sur la culture dans le multiculturalisme puis l'interculturel, se tourne vers ce qui nous unit, le droit et la citoyenneté. L'éducation à la citoyenneté relève maintenant d'une logique qui vise cette unification. Par contre, dans les documents ministériels, elle inclut aussi la primauté de la différence. Cette conciliation entre la primauté du droit et de la différence est là pour aider à résoudre les tensions identitaires, mais elle suit deux logiques différentes. La formation à l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté doit tenir compte des conflits potentiels qui peuvent émerger de cet aspect dichotomique de l'éducation à la citoyenneté.

De son côté, le sujet construit son identité culturelle en choisissant ses référents culturels. Dans notre enquête, nous chercherons alors à savoir :

- Quelles croyances les étudiantes et les étudiants en formation initiale entretiennent-ils avec le pluralisme? Quels rapports favorisent-ils?
- Quelle définition en font-ils?

2.1.3 *La judiciarisation de la société civile*

Le troisième enjeu que nous avons relevé est la judiciarisation de la société civile. Comme mentionné au tableau 1, p. 61, la recension des écrits nous a permis de mettre en évidence plusieurs rapports de l'étudiant à la loi. Le tableau 5 présente différentes dimensions du droit et les différents rapports de l'étudiant en lien avec la judiciarisation.

Tableau 5
La judiciarisation

ENJEUX	DIMENSIONS	RAPPORTS DE L'ÉTUDIANT
<i>JUDICIARISATION</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Droits collectifs ▪ Droits individuels ▪ Droits linguistiques ▪ Droits universels 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ au pouvoir ➤ à la séparation des pouvoirs ➤ au droit ➤ à l'observance de la loi ➤ à l'élaboration de la loi ➤ à l'évaluation de la loi ➤ à la légitimation de la loi ➤ à la dérogation à la loi ➤ à l'égalité ➤ à l'équité

Schnapper (2000) décrit bien le rapport important que les citoyens entretiennent avec le droit :

Le citoyen est un sujet de droit. Il dispose à ce titre de droits civils et politiques. Il jouit de libertés individuelles, la liberté de conscience, et d'expression, la liberté d'aller et venir, de se marier, d'être présumé innocent s'il est arrêté par la police et présenté à la justice, d'avoir un avocat pour le défendre, d'être traité par la justice selon une loi égale pour tous. (p. 10)

L'enjeu de la judiciarisation met aussi en lumière différents aspects de ce rapport au droit. Tout d'abord, si la loi est la même pour tous, cette égalité légale (Bich, 1994) a dû être actualisée par une législation supplémentaire pour être transformée en égalité de fait. : « L'État-judiciaire doit assurer la résolution des tensions engendrées par l'action législative, notamment en matière de droits individuels et de projets collectifs ». (Bich, 1994, p. 86) Cette tension entre l'égalité

de droit et l'égalité de fait conduit à la judiciarisation de la société, c'est-à-dire à plus de lois et à plus de processus pour voir à la compatibilité et au respect des lois. La montée des droits individuels, maintenant protégés par les chartes, est source de tensions et de débats (Kymlicka, 1996; Weinstock, 1996). Met-elle en péril les droits collectifs et la survie de l'État, lieu de la citoyenneté?

Garant tout à la fois de la liberté individuelle et de l'unité de la nation (Noreau, 1993), l'État québécois, comme tout État occidental moderne, semble vivre un paradoxe qui l'incite à plus de droit (c'est-à-dire de lois et souvent des lois restrictives ou prescriptives) afin de garantir, notamment par la redistribution des ressources, des richesses et des pouvoirs, un équilibre qui à son tour devrait faire qu'entre les citoyens les rapports soient plus libres. (Bich, 1994, p. 84)

Bich rapporte une augmentation de l'activité du législateur au Québec : 277 lois adoptées en 1925; 459, en 1993. Chaque loi étant accompagnée par un système d'application par réglementation, un accroissement de régulation s'ensuit. Le droit est une force de conciliation utile à la cohésion sociale. Toutefois, le lien juridique finit par remplacer le lien social. Lustiger-Thaler (1994) explique cela par le fait que la délimitation entre la citoyenneté sociale et civile est floue :

Il faut considérer la notion même de citoyenneté sociale comme un champ conflictuel où les droits du libéralisme sont contestés par des contre-droits naissants, ce qui fait de l'État et de ses prolongements dans la société civile un important lieu de conflit et de transformation. (Lustiger-Thaler, 1994, p. 101)

Cet excès de droit et de régulation révèle un problème au niveau de la légitimation. La légitimité est liée à la valeur de la loi. Cette ambiguïté entre légalisme et légitimation questionne l'autorité de l'État. Le politique est passé de la recherche du meilleur gouvernement possible au choix d'un gouvernement légitime, considéré comme élu dans l'ordre et la continuité du droit. (Bich, 1994; Lustiger-Thaler, 1994) L'ordre et la sécurité sont des leitmotivs à l'ordre du jour. Ainsi, le

droit dépasserait le domaine du politique pour s'immiscer dans le domaine social, voire dans celui de la morale et des valeurs :

La morale de la loi semble avoir en bonne partie remplacé la morale individuelle, et c'est dans le droit qu'on recherche désormais plusieurs de nos certitudes éthiques. Or, si le critère de légalité (norme externe) remplace le critère de moralité (norme interne), il n'est pas étonnant que le législateur intervienne tant, puisqu'il doit fixer dorénavant tout ce qui ne relève plus ou ne peut plus relever du non-droit. (Bich, 1994, p. 85)

Villey (1985) ajoute à ce sujet : « Je suis très confus si c'est sacrilège de considérer que le triomphe des droits de l'homme est la marque de l'atrophie en nous du sens de la justice ». (Villey, 1985, p. 124) Le rapport à l'universel se fait par le biais des droits de l'homme qui transcendent ceux de l'État. (Haarscher, 1996)

La judiciarisation de la société civile révèle l'ambiguïté du rapport au droit et la dichotomie entre les droits collectifs qui structurent l'État et les droits individuels, outils de médiation de la cohésion sociale dans la société civile. Les droits linguistiques qui structurent la société canadienne sont issus de cette médiation. Celle-ci gère aussi les tensions entre l'État et la société civile, entre deux citoyennetés, l'une civique et l'autre, sociale. Les intérêts de l'État et de la société civile ne semblent plus coïncider.

État/société civile, droits collectifs/individuels/linguistiques/universels, citoyenneté civique/sociale sont des dimensions que nous attribuons au phénomène de la judiciarisation de la société civile, lesquelles définissent le rapport au pouvoir législatif. L'éducation à la citoyenneté ne peut passer sous silence ce rapport au pouvoir dans une société de droit. Au regard de notre enquête, ces dimensions du rapport au pouvoir nous amène à poser les questions suivantes :

- Quelles croyances les étudiantes et les étudiants en formation initiale en enseignement entretiennent-ils avec la judiciarisation de la société?
- Quel rapport à la loi entretiennent-ils?
- Quelle définition en donnent-ils?

2.1.4 La démocratisation de la société civile

Le dernier enjeu, celui de la démocratisation, est directement lié aux enjeux précédents et implique directement le rapport de soi avec les valeurs, de soi avec les autres et de soi avec l'État de droit. Comme mentionné au tableau 1, p. 61, la recension des écrits nous a permis de mettre en évidence différents rapports en lien avec la démocratisation. Le tableau 6 présente ces rapports de l'étudiant en lien avec la démocratisation et les différentes dimensions attachées à la laïcisation.

Tableau 6
La démocratisation

ENJEUX	DIMENSIONS	RAPPORTS DE L'ÉTUDIANT
<i>DÉMOCRATISATION</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Philosophique ▪ Politique 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ à l'autorité, au pouvoir, au gouvernement ➤ à la participation ➤ à la délibération ➤ à l'universalisation ➤ à la généralisation ➤ à la socialisation ➤ à la dissidence ➤ à l'ordre à la sécurité ➤ à la normalisation ➤ à la localisation ➤ à l'implication sociale (action, intervention)

Le débat sur la démocratie est présentement très vif en sciences politiques (Barber, 1997) et en philosophie (Leleux, 1997; Goyard-Favre, 1998). Pendant que le premier champ examine le processus politique, le second appréhende une quête de sens dans l'exercice de valeurs universelles, telles que la liberté, la justice, l'égalité et l'équité, à travers le processus politique. Il s'agit donc à la fois de gérer les conséquences des tensions issues des enjeux contemporains déjà mentionnés, tout aussi bien que de les questionner. (Lanham et Littlefield, 1997) La politique et la philosophie interpellent toutefois à deux niveaux différents, le local et l'universel.

En politique, selon Schnapper (2000), le citoyen dispose de droits et de devoirs. Il peut :

[...] participer à la vie politique et être candidat à toutes les fonctions publiques. En revanche, il a l'obligation de respecter les lois, de participer aux dépenses collectives en fonction de ses ressources et de défendre la société dont il est membre, si elle se trouve menacée. (Schnapper, 2000, p. 10)

Le processus d'élections libres est le point d'appui de la démocratie. Par ce processus, le citoyen délègue au législateur une partie de sa souveraineté, qu'il partage avec les autres citoyens. Depuis le déclin de l'idéologie marxiste, l'ouverture de certains pays (Russie, Chine) se fait par la mondialisation des marchés. Cependant, Bai (1998) note un conflit émergeant entre « traditional political-moral education and socio-economic forces [moral education refers to compulsory political and ideological education] » (p. 525), ce qui amènerait une déstabilisation du système de valeurs de l'État. Il rapporte à ce sujet que, actuellement, le choix de carrière des étudiantes et des étudiants des universités chinoises se fait davantage en fonction du critère d'efficacité économique. Le rapport des étudiantes et des étudiants à l'économie de marché semble donc être déterminant dans le rapport au politique.

En philosophie, Deledalle (1975) mentionne que « l'ouvrage de Dewey [*Démocratie et Éducation*] n'est ni la description d'une expérience pédagogique ni un recueil de recettes à l'usage des enseignantes et des enseignants [...], Dewey traite de l'éducation au niveau des principes ». (p. 8-9) Selon Dewey, la philosophie d'une éducation démocratique serait :

D'une part philosophie sociale, elle est celle d'une société démocratique dans laquelle l'individu s'insère par le libre jeu de son intelligence. Non d'une intelligence individualiste au sens de « capricieuse » ou de « fantaisiste », mais au sens expérimental qui implique la mise à l'épreuve publique de ses idées. D'autre part, philosophie de la nature, elle est celle d'une nature réfléchie par la science : *Démocratie et Éducation*, c'est l'Émile rendu à la raison expérimentale. (Deledalle, 1975, p. 9)

Cette philosophie serait basée sur l'expérience de la démocratie. Dans les écoles, l'éducation à la démocratie et l'enseignement de la philosophie auprès des enfants sont des projets optionnels qui seraient des mises en pratique de la philosophie de Dewey. Lebuis (1992) reprend la philosophie pour les enfants développée par Lipman et ses collaborateurs de l'Institute for Advancement of Philosophy for Children (IAPC) :

La philosophie, dès lors se conçoit comme une activité qui se pratique et qui permet à chacun de se structurer et de se concevoir comme sujet pensant. L'enseignement philosophique s'apparente ainsi à une entreprise d'élucidation collective portant sur les questions des jeunes. (Lebuis, 1992, p. 444)

Cette élucidation se fait par le langage et par l'expérience. C'est le lieu de l'empirie, le rapport à l'universel est complètement exclu. C'est le lieu de l'immanence. Tout se joue à l'intérieur du monde. Cependant, Panikkar (1999), dans son analyse sur les fondements de la démocratie, met plus l'accent sur les faiblesses et les limites de la démocratie que sur ses forces. Il réactualise un niveau transcendantal en faisant appel au métapolitique qui est :

[...] le fondement anthropologique du politique, la relation transcendante entre la politique et ce qui la soutient et la fonde, le sens de la vie; elle est transcendante dans l'ordre de l'être.[...] le métapolitique rétablit l'union intrinsèque entre l'activité politique et l'être humain. (Panikkar, 1999, p. 43)

Toutefois, pour Doise (1996), le métapolitique rejoint la question des droits universels de l'homme. Discutant les résultats de recherches quantitatives effectuées dans différents pays (1995, 1996), il avance qu'il y a une organisation similaire autour des droits individuels, socioéconomiques et d'ordre social, qui ajoute une variation des prises de position individuelles, dans lesquelles une perception ethnocentriste est perceptible.

Ainsi, la démocratie prend différents visages. C'est un lieu d'idéaux, de parole et de pratique. Pour prendre conscience des différentes normes explicites et implicites qui régulent la société, pour établir des principes qui arriment égalité de droit et de fait, pour régler les questions d'inégalités, deux voies sont prônées : la communication et la délibération (Lefrançois, 2000) ainsi que la participation. Habermas (1999) conclut par une vision contractuelle des droits de l'homme, conciliant l'universel avec le local. Toutefois, nous avons déjà émis des doutes sur l'adéquation de la démocratie communicationnelle pour régler les questions d'inégalité. (Darling-Hammond, 1995; Monière, 1999) En effet, l'établissement des règles de la délibération n'est pas toujours explicite et l'accessibilité aux cercles de discussion n'est pas toujours facile. C'est pourquoi le partenariat entre expérience et quête de sens est important, car sans quête de sens le processus réflexif de l'expérience démocratique se transforme en rite. Cet exercice est essentiel pour concilier, d'une part, l'idéal démocratique aux principes universels de justice, de liberté et d'égalité et, d'autre part, raccorder les processus politiques visant la participation à la délibération, ceux visant la cohésion sociale à la dissidence. Comme déjà mentionné, l'éducation à la citoyenneté doit tenir compte de ces

tensions et comme le mentionne Audigier (1999) de la nature conflictuelle de la citoyenneté. Cette réflexion suscite de nouvelles questions pour notre enquête :

Quelles croyances les étudiantes et les étudiants en formation initiale entretiennent-ils avec la démocratisation de la société civile? Quels rapports favorisent-ils? Quelle définition en donnent-ils?

2.1.5 *La laïcisation de la société civile*

Le quatrième enjeu, la laïcisation, est basé sur la séparation entre l'État et les Églises ainsi que sur une rationalisation du monde. Comme mentionné au tableau 1, p. 61, la recension des écrits nous a permis de mettre en évidence plusieurs rapports. Le tableau 6 présente les différentes dimensions et les différents rapports de l'étudiant en lien avec la laïcisation.

Tableau 7
La laïcisation

ENJEUX	DIMENSIONS	RAPPORTS DE L'ÉTUDIANT
<i>LAÏCISATION</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ État ▪ Église ▪ Rationalisation du monde 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ à la séparation de l'État et de l'Église ➤ aux valeurs ➤ à la responsabilité ➤ à la justice ➤ à la solidarité ➤ à l'autorégulation ➤ au civisme

Le débat sur la laïcisation de la pensée n'est pas nouveau. Il s'est fait au XVIII^e siècle, notamment en France, à travers le mouvement protestant du Refuge. (Courtine Sinave, 1983) Les préoccupations sont toutefois les mêmes que celles présentes dans le débat actuel : rejet du débat métaphysique, apologie de la vie sur terre, rejet des oisifs (les nobles, les membres du clergé à l'époque), apologie des sciences et du travail. Ainsi, la laïcisation sous-entend plus qu'une séparation de l'État et de l'Église, du temporel et du spirituel, elle décrit aussi un mode de vie, une façon de penser le monde. Aujourd'hui, le paradigme de la laïcisation ou de la sécularisation est aussi celui de la théorie de l'évidence empirique. (Hervieu-Léger, 1996) La rationalisation du monde par l'intermédiaire des sciences intervient directement dans le quotidien. La science, voire la technoscience, devient un modèle de régulation sociale s'immisçant dans le rapport aux valeurs.

Au Québec, depuis l'éclatement du trinôme foi-langue-culture (Choquette, 1993; Aubert et Milot, 1993; Tremblay, 1993), la société québécoise a perdu son caractère monolithique. Autrefois, l'Église, garante de la foi et de l'enseignement, était responsable de la défense de la langue et du maintien de la culture française. Puis, l'Église s'est retirée du débat linguistique, laissant le gouvernement québécois prendre la relève. Cependant, la situation reste ambiguë. Selon Lessard et Tardif (1994), une laïcisation de fait du système scolaire a précédé sa déconfessionnalisation. De plus, le débat autour de la déconfessionnalisation du système scolaire a été intimement lié à la législation linguistique³⁴. Au Québec, le processus s'est enclenché au moyen de la loi sur les commissions scolaires linguistiques. Maintenant, les chartes sont le dernier bastion des droits confessionnels et linguistiques. Le choix scolaire appartient de plus en plus au législateur. (Gintis, 1996) Le rapport sur la place de la religion dans les écoles publiques (Gouvernement du Québec, Proulx, 1999) fait état de l'historique des écoles confessionnelles au

³⁴ Comme mentionné aux notes 10-11 (pour Terre-Neuve), la déconfessionnalisation du système scolaire au Québec est liée au débat linguistique et à la législation qui en a découlé (annexe E).

Québec et dans les autres provinces canadiennes et éclaire la complexité du débat autour du rapport aux valeurs (suggéré par la religion) et autour du lieu, privé ou public³⁵, où il doit être dispensé.

Deux étapes importantes marquent un virage vers la laïcisation de la société civile québécoise. La première consiste en la modification, en décembre 1997, de l'article 93 de la Loi constitutionnelle de 1867. Cette modification abroge les privilèges des catholiques et des protestants concernant le rôle de leur religion dans les écoles. La seconde étape commence en juillet 1998, avec le remplacement des commissions scolaires confessionnelles par des commissions scolaires linguistiques. Si, dès 1999, le rapport Proulx fait des recommandations claires sur la place de la religion dans les écoles (notamment libertés de conscience et de religions, instauration d'un système scolaire laïque, abrogation du statut confessionnel des écoles), le débat est loin d'être clos.

Selon le ministère de l'Éducation, qui respecte une demande des parents, l'enseignement des valeurs dans les écoles est vu actuellement à travers l'enseignement de la morale ou de la religion. C'est là un compromis qui amène un flou dans les valeurs nous permettant de vivre ensemble. Il semble cependant que la religion, qui faisait partie du secteur public, réinvestit maintenant le secteur privé, tout en gardant certains droits dans le secteur public. La séparation de l'Église et de l'État reste donc floue. En effet, il ne s'agit plus seulement de gestion de la diversité religieuse. (Lépine, 1996; Gauthey et Xardel, 1990) L'État se donne également le mandat de « respecter et cultiver les identités de ses communautés constituantes, tout en utilisant leurs ressources morales et émotionnelles pour renouveler constamment sa propre légitimité et son autorité ». (Pareckh, 1996, p. 150)

³⁵ L'espace public est le même pour tous. Il est le lieu de l'école publique. La religion n'est pas forcément la même pour tous, mais quand elle est dispensée à l'école, elle fait partie de l'espace public. (Haarsher, 1996)

La théorie du pluralisme religieux amène non seulement à repenser la théorie de l'État bâtie sur une conception unique, mais aussi inclut une dimension morale ou éthique qui préciserait les limites de la tolérance. Cette théorie préconise le vivre ensemble, dans lequel sont privilégiés des comportements civiques. La théorie du pluralisme culturel et religieux est une théorie d'intégration. Dans ce contexte, selon Mouffe (1996), la réflexion sur les valeurs reste un jeu éthicopolitique qui pose la question de l'intégration en statuant sur les valeurs qui doivent être acceptées ou rejetées. Ce jeu éthicopolitique est le nouveau rapport au devoir. Selon Ouellet (2000), la solution est dans l'enseignement culturel des religions. Ce programme destiné à tous les élèves devrait suivre six principes :

1. Aborder les phénomènes religieux et les courants de pensée séculiers dans la perspective des sciences humaines et sociales;
2. Refléter la diversité des traditions religieuses et des courants de pensée séculiers présents dans la société québécoise et dans le monde;
3. Accorder une place importante à l'étude de la tradition chrétienne;
4. Présenter les traditions religieuses et les courants de pensée séculiers dans leur richesse et leur complexité;
5. Préparer les élèves à vivre dans une société marquée par le pluralisme idéologique, culturel et religieux;
6. Donner les orientations pédagogiques du programme.

Haarscher (1996), quant à lui, perçoit autrement le virage présent dans le phénomène de laïcisation. Quoique son analyse s'applique beaucoup plus à la France, certaines choses méritent d'être mentionnées. Il établit trois générations de laïcité : le système concordaire du XIX^e siècle, la séparation de l'Église et de l'État du XX^e siècle, la laïcité ouverte du XXI^e siècle³⁶. Dans cette nouvelle laïcité, où la liberté religieuse prime sur la laïcité-séparation, l'État deviendrait l'arbitre des différentes conceptions de la bonne vie et les Églises, essentiellement

³⁶ La laïcité concordaire est celle établie par le Concordat de 1801-1802 entre Napoléon I^{er} et le Vatican, par lequel on reconnaît la religion catholique, deux cultes protestants (luthérien et calviniste) et la religion judaïque. Les autres cultes étaient tolérés sans être reconnus. La religion catholique n'était plus la religion d'État. La loi de 1905 met fin au régime concordaire et entérine la séparation des Églises et de l'État. Elle dissocie complètement la religion du pouvoir civil.

communitariennes, reconstruiraient leurs communautés et recoloniseraient la sphère publique. La laïcité de l'État républicain serait chose du passé et céderait le pas devant le retour du religieux. Dans les deux cas, les valeurs sont données soit par l'Église soit par l'État.

Voilà donc plusieurs façons de concevoir la laïcité et le nouveau rapport au devoir. Quelles sont les valeurs qui constituent ce rapport au devoir? Ces nouvelles valeurs seront-elles là pour répondre aux références morales d'une société technologique? Sont-elles là pour développer un civisme nécessaire pour favoriser la cohésion sociale? Ce questionnement et cette sorte de quête ne sont-ils pas le signal qu'un vide se fait sentir, que l'on sent le besoin d'une nouvelle formation spirituelle, lieu de construction des valeurs? Cette question des valeurs ne peut-être écartée du champ de l'éducation à la citoyenneté pour s'interroger sur la valeur du droit et donc sur sa légitimité. Au regard de notre enquête, ce questionnement nous amène à poser les questions suivantes :

- Quelles croyances les étudiantes et les étudiants en formation initiale entretiennent-ils avec la laïcisation de la société civile? Quels rapports favorisent-ils?
- Quelle définition en donnent-ils?

2.1.6 Conclusion

Les tensions issues de la mondialisation, du pluralisme et de la laïcisation sont gérées par la judiciarisation de la société civile, qui est un processus politique démocratique basé sur le droit et donc sur la conciliation. La notion de démocratie, comme nous l'avons mentionné, interpelle des principes en leur donnant un sens empirique et un sens transcendantal, le premier primant sur le second. Le rapport à la régulation est puissant. À cet effet, Steinberg et Kincheloe (1996) interpellent la formation des maîtres pour que les étudiantes et les étudiants soient sensibilisés « to

the ways power colonizes subjectivity [...] this process works in subtle ways, rarely imposing itself but more commonly engaging subjectivity in a process of negotiation and struggle for an hegemonic form of consent ». (p. 71)

Ces enjeux contemporains interpellent directement les rapports que nous avons identifiés entre l'étudiante ou l'étudiant et l'éducation à la citoyenneté. La mondialisation et la judiciarisation de la société civile questionnent son rapport au marché des affaires, au droit, et donc interpellent son rapport au pouvoir. La laïcisation de la société civile interroge son rapport au devoir et au social, puis remet de nouveau en question son rapport au pouvoir. La démocratisation apostrophe également son rapport au pouvoir, au social et au devoir. Le pluralisme aussi sollicite tous ces rapports, car il questionne l'identité. Ces enjeux constituent une portion du rapport au monde sur laquelle les étudiantes et les étudiants comme personnes porteuses de plusieurs rôles auront à se prononcer.

Ainsi, les enjeux contemporains suscitent des tensions dans différents domaines. De plus, ils se retrouvent dans toutes les sociétés contemporaines. La façon de gérer ces tensions est toutefois particulière à chaque société. En effet, chacune a ses propres modes de régulation. Nous nous pencherons plus particulièrement sur ceux existant au Canada et au Québec. La prochaine section étayera donc la présence de ces modes de régulation. Nous ne cherchons pas à établir le niveau de connaissance des étudiantes et des étudiants, mais plutôt leurs perceptions du processus de régulation et des liens qu'ils établissent entre les enjeux, les modes de régulation et l'éducation à la citoyenneté.

Pour résumer les questions précédentes, nous poserons les questions suivantes :

- Quelles sont les croyances des étudiantes et étudiants en formation initiale sur les différents enjeux contemporains de la mondialisation, du pluralisme, de la judiciarisation, de la démocratisation et de la laïcisation?
- Quels liens font-ils entre les enjeux contemporains et l'éducation à la citoyenneté?

2.2 Les modes sociaux de régulation des enjeux contemporains

La notion de régulation concerne l'action de régler, d'organiser des systèmes pour assurer un fonctionnement correct de la société. Cette régulation qui est en place sera responsable de la gestion des enjeux précédemment cités. Plusieurs modes de régulation sociale sont sollicités, chaque mode favorisant un rapport particulier. Le tableau 8 présente ces différents modes ainsi que les rapports auxquels ils sont reliés et sur lesquels ils peuvent avoir une influence.

Tableau 8
La régulation sociale

GESTION DES ENJEUX	MODES	RAPPORTS DE L'ÉTUDIANT
<i>LA RÉGULATION SOCIALE</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ÉCONOMIE ▪ DROIT ▪ RELIGION ▪ MORALE ▪ ÉTHIQUE ▪ SAVOIR 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ À la réglementation, à la déréglementation ➤ à la loi ➤ aux valeurs ➤ à la communauté scientifique

2.2.1 L'économie : rapport à la réglementation et à la déréglementation

La judiciarisation de la société civile par l'envahissement du droit dans le secteur privé a pour conséquence un décuplement de la réglementation. La

dimension économique de la mondialisation conduit au phénomène contraire, la déréglementation. Ce point est déjà avancé par Pestieau (1999). Issalys (1999) fait un bilan des différentes figures de la déréglementation, de son avenir et des liens intimes entre réglementation et déréglementation.

Selon ce dernier, la réglementation «est un acte normatif de caractère général et impersonnel, édicté en vertu d'une loi et qui, lorsqu'il est en vigueur, a force de loi ». (p. 83) Elle est aussi perçue comme « l'instrument proliférant d'une surveillance bureaucratique, notoirement tatillonne, paperassière, dépourvue d'imagination et retranchée bêtement derrière la lettre du texte ». (p. 83) Le règlement a un caractère édicté, unilatéral et est porteur de normes.

La déréglementation, quant à elle, « décrit un mouvement tendant à réduire, voire à supprimer, l'encadrement des conduites humaines par des normes auxquelles le droit reconnaît la qualité de règlement. (p. 83) Cette déréglementation a pour but un allègement du poids de l'État qui, par ailleurs, cherche d'autres moyens de normalisation, notamment dans celui du consensus. En effet, l'acte consensuel administratif ou privé répond à cette quête. Il atténue le caractère d'unilatéralité en instaurant un lieu d'autorégulation. La déréglementation présente donc de multiples facettes :

[...] effacement relatif de l'État, transfert de pouvoirs, adaptation optimales des normes aux situations d'espèces, assouplissement du contenu normatif des interventions étatiques. Globalement, elles révèlent bien une évolution vers l'allègement normatif. (Issalys, 1999, p. 86)

Selon cet auteur, l'encadrement des comportements se fait de plus en plus par la recherche d'une adhésion et par un pouvoir discrétionnaire bureaucratique. Il se réduit à un choix d'instrument de gestion qui

[...] bénéficiera d'une légitimation optimale lorsqu'on pourra démontrer qu'il concilie mieux qu'aucun autre, compte tenu de la matière à traiter, les exigences respectives de la maîtrise politique, de la compétence technique, de l'économie de moyens, de la qualité de l'espace public et de l'équité³⁷. (Issalys, 1999, p. 89)

Ainsi, la régulation, forme d'encadrement plus souple, semble remplacer la réglementation. L'individu est alors sollicité à participer à la construction de normes dans des situations particulières. Issalys (1999) mentionne que le choix de l'instrument de régulation doit être soutenu dans sa légitimité par l'ouverture et le maintien de réseaux de participation, de communication et par l'existence de lieux de débat. Puisque l'individu est interpellé par ce processus, nous ajouterons à cela, la construction d'espaces de formation où l'éducation à la citoyenneté trouverait sa place de façon formelle ou informelle. Cependant, responsabilisé dans le processus de légitimation de la régulation, l'individu doit « voir dans tout acte qu'il accomplit la confirmation de son identité, de son être générique, de son rôle social-communautaire signifiant pour autrui ». (Aktouf, 1999, p. 8)

³⁷ Ces points sont intéressants, car ils présentent des visions différentes d'un engagement dans la régulation. Le politicien, en effet, privilégiera une forme d'action étatique comportant la possibilité d'une maîtrise effective, directe ou indirecte, par le parlement, à la mesure des enjeux sociaux et individuels de l'action envisagée. L'expert privilégiera une forme d'action étatique permettant l'accumulation, la confrontation et l'exploitation des connaissances, notamment scientifiques, dans un souci d'adéquation de l'action aux réalités. Le gestionnaire préférera la forme d'action qui réduit au minimum les coûts et la répartition de ressources et qui valorise la simplicité, sans sacrifier les objectifs, entre lesquels il faut parfois arbitrer. Le citoyen optera pour une forme qui préserve ses possibilités d'influer sur l'élaboration et l'exécution de l'action étatique, grâce à la participation civique, à la communication avec les responsables, au débat public sur les fins et les moyens, à l'imputabilité des titulaires de pouvoirs étatiques et à l'évaluation des résultats de leur action. Le juriste, enfin, en tant que promoteurs des valeurs du droit, privilégiera la forme d'action susceptible de conduire, au terme d'un processus régularisé, aux résultats les plus adéquats à l'idéal de justice, en équilibre entre le pôle de la particularisation absolue et celui de la règle uniforme. (Issalys, 1999, p. 89)

2.2.2 *Le droit : rapport à la loi*

Le droit, qui légitime l'autorité du gouvernement, établit le rapport au pouvoir. Le droit constitue ainsi une dimension importante de la citoyenneté.

Au départ, la notion de droit traite à la fois de tout ce qui se réclame des relations humaines (droit naturel) et de tout ce qui résulte du droit coutumier et du droit écrit (droit civil). Présentement, elle traite de la relation entre les individus et l'État (droit public), entre les individus (droit privé) et entre les États (droit international). La notion de droit traite donc de l'élaboration du droit, de son interprétation et de son application. Elle sollicite le pouvoir législatif et le pouvoir judiciaire. L'autorité ne dépend plus du bon plaisir d'une personne (Ancien Régime), mais de quelque chose qui la dépasse : la loi qui s'exprime dans la constitution d'un État. Ainsi, l'autorité qui était basée sur un lien personnel (système féodal) est maintenant basée sur un lien impersonnel : le lien juridique.

Nous avons souligné, en parlant de la judiciarisation et de la laïcisation de la société civile, que le lien juridique concurrence la science, la morale et l'éthique pour cautionner le lien social. Comme mentionné, la société civile se judiciarise. Le droit est omniprésent. Il régit la vie collective (droit collectif élaboré par l'État) et protège les individus (Charte des droits). Au Canada, la loi établit les normes de la citoyenneté et régularise la vie collective. Elle est aussi responsable de l'inclusion et de l'exclusion. Le multiculturalisme a été entériné par le gouvernement canadien en une loi : la loi du multiculturalisme (1988). Elle définit aussi un modèle de développement et d'insertion internationale (Garreton, 1996). La Charte canadienne règle la relation entre les droits individuels et les droits collectifs. Par l'article 27, elle maintient et voit à l'épanouissement de la pluralité canadienne (Munro, 1989). L'article 23 accorde aux minorités linguistiques l'éducation dans leur langue maternelle (Fouché, 1991); il entérine également la bilinguisation et la *biculturalisation* du Canada. L'article 19 protège les droits confessionnels. La

collusion entre les droits collectifs et les droits individuels se négocie et se renégocie. Ainsi, d'un côté, on voit une multiplicité de droits collectifs, individuels, internationaux, pendant que, d'un autre côté, apparaît un phénomène de déréglementation lié à la mondialisation. Tel qu'il s'est développé, ce phénomène est une éthique de la déréglementation. (Lévesque, 1999; Wauthy, 1999) Or, d'un côté comme de l'autre, l'État est affaibli.

Le domaine du droit serait par ailleurs le plus connu des étudiantes et des étudiants et des étudiantes. En effet, Niemi et Chapmann (1999), dans une étude sur les connaissances des étudiantes et des étudiants de 12^e année, constatent que les questions concernant la justice pénale et civile et les droits fondamentaux ont amené les meilleures réponses. Par contre, les auteures observent un manque de connaissances sur le fonctionnement des institutions, le rôle des groupes de pression et l'aspect théorique du politique. La loi est connue, observée, mais les processus formels ou informels de l'élaboration de la loi semblent échapper aux étudiants.

2.2.3 *La religion, la morale, l'éthique et la déontologie : rapport aux valeurs*

Comme nous l'avons mentionné, la laïcisation de la société civile n'est pas totale, mais un vide s'est créé. La morale, l'éthique, la déontologie sont là pour le combler. La morale se différencie de l'éthique et de la déontologie. Elle désigne les exigences véhiculées par une société ou par une religion. L'éthique désigne une réflexion philosophique qui porte sur le bien, le mal et leurs fondements. Le code déontologique est un ensemble de règles que se donne une corporation qui a besoin de s'organiser.

Vines (1992) suggérerait d'exclure « all forms of confessional religious instruction from the national education ». (p. 198) Ouellet (1992), quant à lui, proposait plutôt une exposition à différentes religions :

It is only by adopting the rigorous conceptual framework of a specific discipline and exploring religious and non-religious life stances through a hetero-interpretative point of view, that the study of religion in school can claim to be an initiation to a scientific approach to religious and non-religious life stances. (Ouellet, 1992, p. 235)

Devant la complexité du problème, comme déjà mentionné lors du traitement de la laïcisation, l'éthique prend une place de plus en plus importante dans la société actuelle. En fait, elle se substitue de plus en plus à la religion et à la morale qui n'a jamais eu un statut très clair.

Il faut se rappeler que l'éthique s'exerce dans deux dimensions : l'une appliquée et l'autre, fondamentale. Ces deux visages de l'éthique sont définis par plusieurs auteurs comme dichotomique, l'un étant régulateur et l'autre pas :

C'est un ensemble de règles déontologiques qui se retrouvent dans une éthique appliquée et une métamoralité qui est une réflexion théorique (Russ, 1995). C'est une éthique fragmentée qui sert à humaniser la technoscience et c'est une éthique fondamentale qui est un idéalisme transcendantal (Maesschlack, 1991). C'est une éthique du succès, de la puissance, réaliste et rationnelle, qui fonctionne sur le mode empirique face à une éthique idéaliste et irrationnelle qui fonctionne dans le régime métaphysique (Lapointe, 1987). C'est un mode permettant l'autogérance et c'est une réflexion sur les grandes questions collectives (Gagnon, 1987). C'est une réflexion sur la valeur des conséquences et c'est la réflexion sur la valeur des grands principes (Weber, 1913, dans Lapointe, 1987). C'est un principe généralisateur ou c'est un principe universalisateur. (Dumont, 1987)

Selon Russ (1995), l'ère de l'ici et du maintenant qui caractérise l'époque actuelle est l'espace de l'éthique contemporaine :

Une fois liquidé, le projet de l'histoire universelle demeure la réussite, qui ne peut que se constater et ne saurait légitimer aucune

norme. Reste donc l'incertitude, et au sein de la délégitimation, une nouvelle quête axiologique [...]. Nous sommes maintenant en deuil et contraints d'inventer pour survivre, car la réussite pure et simple ne fournit jamais de critère en elle-même. Indéterminée, amorphe, elle exige une réévaluation théorique : c'est en ce topo du vide que naît l'éthique contemporaine, celle de notre temps. (Russ, 1995, p. 9)

L'intégration par la réussite est louable en soi quand elle inclut un questionnement éthique. De quelle réussite s'agit-il? Réussite pour soi ou pour les autres? Cette préoccupation de la réussite se retrouve dans l'éthique de la responsabilité et dans l'éthique de la communication. Pour Jonas (1995), l'éthique de la responsabilité est une éthique qui défend l'intégrité de l'homme et celle de la vie présente et à venir. C'est une éthique basée sur la responsabilité lointaine qui examine lucidement le pouvoir des sciences et des techniques, mais qui implique la non-réciprocité. Pour Habermas (1992), on doit passer d'une philosophie de la conscience à une théorie axée sur le langage où il y aurait deux types d'activités rationnelles : l'activité instrumentale et stratégique; l'activité basée sur l'intercompréhension que sous-entend une réciprocité. Mais cette éthique de la discussion pose aussi la question de l'accès aux cercles de discussion, car elle pourrait sans cela se réduire à une concertation sur les enjeux d'un dynamisme social prédéterminé. (Maesschalck, 1991) Cette aspiration à éliminer tous les conflits par le biais de la discussion, afin de gérer des intérêts différents, n'est-elle pas ce crépuscule indolore des nouveaux temps démocratiques de Lipovetski (1992, dans Russ, 1995)? Cette discussion consensuelle n'est-elle pas l'apanage d'un compromis lorsque la réciprocité est de mise? L'éthique n'est-elle pas avant tout une obligation intériorisée, ressentie au fond de soi-même, une contrainte librement consentie? (Pruvost et Contant, 1983) Ainsi, le vivre ensemble est balisé par une éthique de la société et une civilité, dont la finalité est bien la cohésion sociale. (Giroux, 1999) Ce débat autour du lien social est loin d'être fini. La question reste posée, à savoir entre morale, religion, droit ou science, qu'est-ce qui cautionne le lien social? D'ailleurs, Tessier et Bourgeault (1999) posent cette question pertinente :

l'éducation à la citoyenneté, projet éthique ou entreprise de moralisation? Tente-t-on, à travers l'éducation à la citoyenneté, de formuler une éthique de la société sous la forme d'une éthique du succès (prônée dans les écoles), qui semble être une éthique de la puissance, donnée par la science et limitée par le principe des conséquences? Ces questions sont essentielles, puisque l'éducation à la citoyenneté devra viser à la fois l'apprentissage d'une culture faite d'un ensemble de valeurs héritées de générations antérieures, choisies par les parents, par le gouvernement et, en fin de compte, par l'individu. Toutefois, Haarscher (1996) fait remarquer que l'absence de véritable laïcité dans la plupart des pays pose encore la religion ou la morale laïque comme garantie du lien social.

Définir le rapport aux valeurs reste donc pertinent dans l'élaboration du savoir destiné à former le citoyen de demain. Dans ce sens, Lebuis (1987) interpelle, à juste titre, « la formation fondamentale de tout enseignant(e) dont la responsabilité éducative, quelle que soit la matière enseignée, implique de contribuer au développement des facultés de juger et de comprendre au-delà des savoirs spécifiques disciplinaires ». (Lebuis, 1987, p. 175) Par ailleurs, le jugement, ce noeud gordien, se fait par voie interne « en notre âme et conscience » et par voie externe, en fonction d'un donné sociologique. L'autonomie de l'individu est donc directement interpellée dans le rapport aux valeurs, à la responsabilité morale et au civisme. Neilsen (1992) propose alors de trouver les points d'arrimage entre les différentes tendances, de penser l'éthique de la société pour faire un tout unifié. Pour ce, il croit que la méthode de l'équilibre réfléchi large (ERL), associée à une théorie critique de la société, permet d'aboutir à une conception de l'ordre acceptable d'un point de vue normatif. Cet équilibre réfléchi est trouvé par le sujet.

La question de l'éthique est importante et elle doit se poser à la source des situations et non en situation où, bien souvent, elle sert « à endosser des processus déjà en marche ou à appuyer la modification de processus défectueux ». (Maesschalck, 1991, p. 306) Le contenu de ce que devrait être l'éducation à la

citoyenneté est à examiner dans son rapport avec son commanditaire, l'État. En effet, les questions sur la connaissance, en lien avec ce qu'on veut savoir, soit pourquoi on veut le savoir et comment on va s'y prendre pour le savoir, sont liées au contrat social institué, ce que Le Moigne (1995) a appelé le métaparadigme institutionnel. La responsabilité éthique de l'expert professionnel est importante, car l'expert « cautionne les décisions des décideurs en donnant à ces dernières un arrière-plan de savoir ». (Trépos, 1996, p. 40) L'expert professionnel a un rôle dans la légitimation. Détenteur d'un savoir spécifique, il doit aller au-delà de sa singularité, il doit se préoccuper de ce qui se passe en amont et en aval de l'acte expert, l'acte d'enseigner.

2.2.4 *Le savoir : rapport à la communauté scientifique*

De façon générale, dans le contexte actuel de la communication, le savoir emprunte deux voies : le savoir savant théorique, logique, homologué, catalogué, contrôlé par des théories, encadré par des modèles et répondant à la fois aux normes de scientificité, aux exigences de conformisme des milieux reconnus; le savoir émergeant de la pratique et de la haute technologie des communications, un savoir ancré dans l'expérience, contextualisé et s'exprimant sous des formes diverses comme les métaphores, les principes et les maximes. L'opposition entre savoir théorique et savoir pratique a été qualifiée de plusieurs façons. Moscovici et Hewstone (1984) rapportent les étiquettes que certains auteurs ont attribué à cette dichotomie : savoir logique et savoir mythique, pensée domestique et pensée sauvage pour Levi-Strauss (1962), mentalité logique et mentalité prélogique pour Lévy-Brühl (1922) et pensée critique et pensée automatique pour Moscovici (1981). Quant à eux, ils qualifient ces savoirs comme étant un savoir standard et un savoir non standard. Savoir mythique, pensée sauvage, mentalité prélogique, pensée automatique, savoir non-standard de sens commun, ce savoir est celui des croyances. Il peut suivre des logiques autres que celles du savoir confirmé.

Le savoir savant est lié indubitablement à la communauté scientifique où l'approbation consensuelle est de rigueur. Kuhn énonça ce fait en introduisant la notion de paradigme : « Un paradigme est ce que les membres d'une communauté scientifique possèdent en commun et, réciproquement, une communauté scientifique se compose d'hommes qui se réfèrent au même paradigme ». (Kuhn, 1983, p. 240) Shulman (1986a), par contre, s'érige contre cet aspect du paradigme unique et en dénonce le danger : « The danger for any field of social science or educational research lies in its potential corruption (or worse trivialization) by a single paradigmatic view. Single paradigm whose principles define normal science ». (Shulman, 1986a, p. 4) Cette science normale est dictée par le contrat social. Nous avons déjà mentionné le rôle du savoir technique dans la mondialisation. Des impératifs économiques entrent en ligne de compte dans l'établissement du contrat social.

Cage apporte une nuance à l'opposition entre un savoir de sens commun et un savoir théorique dans le sens qu'il donne au mot paradigme : « Paradigms are not theories; they are rather ways of thinking or patterns for research that, when carried out can lead to the development of theory ». (Cage, 1963, dans Shulman, 1986a, p. 3) En considérant qu'un paradigme soit une vision des choses, une théorie et une construction raisonnée, nous entrons dans ce que Charlot (1997) appelle « le rapport au monde ». Le choix d'un paradigme, lié à une vision de la réalité partagée, est certainement induit, au départ, par la subjectivité. Ainsi, les étudiantes et les étudiants en formation initiale en enseignement seront soumis à l'influence de leur savoir naïf ou de sens commun et à celle du savoir homologué. Leur pratique sera influencée par leurs croyances : « This dilemma has two sources : first, the prevailing idea of rigorous professional knowledge, based on technical rationality and second awareness of indeterminate swampy zones of practice that lie beyond its canons ». (Schön, 1987, p. 3) Le savoir est à la fois un savoir régulé par la communauté scientifique qui privilégie certains paradigmes et un savoir pratique, informel, lieu des croyances. Ces savoirs servent à développer des outils techniques

ou de réflexion pour gérer les tensions sociales liées aux enjeux que nous avons mentionnés.

2.2.5 *Conclusion*

La prise de conscience des modes de régulation sociale permet de mettre à jour des débats qui sont propres aux sociétés occidentales. Certains modes de régulation émergent de façon plus prononcée, comme le droit et l'éthique, d'autres semblent céder le pas, comme la religion. La recherche du consensus semble la base d'une renégociation individuelle du contrat social. La recherche d'adhésion est privilégiée et peut conduire au choix de l'instrument de gestion.

Les processus formels ou informels de l'élaboration de la loi semblent échapper au citoyen. L'éthique prenant une place de plus en plus importante dans la société actuelle se substitue de plus en plus à la religion et à la morale. Le développement d'une éthique appliquée de la société se fait jour. Le savoir, quant à lui, est à la fois un savoir régulé par la communauté scientifique, qui privilégie certains paradigmes, et un savoir pratique informel, lieu des croyances. Ces savoirs servent à développer des outils techniques ou de réflexion pour gérer les tensions sociales liées aux enjeux que nous avons mentionnés.

Cette réflexion sur les différentes dimensions de la régulation sociale permet de mettre en relation les enjeux et l'éducation à la citoyenneté. Aussi, nous poserons la sous question suivante en lien avec notre première et notre deuxième questions :

- Quelles sont les croyances des étudiantes et étudiants en formation initiale sur les différentes dimensions de la régulation sociale?
- Quels liens font-ils entre la régulation sociale, les enjeux contemporains et l'éducation à la citoyenneté?

2.3 Les modes institutionnels de régulation des enjeux contemporains

Les institutions sont des structures organisationnelles qui permettent de mettre en oeuvre des modes de régulation sociale. Ce sont des lieux d'opérationnalisation des systèmes de régulation sociale où se développent, notamment, les rapports au pouvoir et aux communautés enseignantes. Le tableau 9 présente les modes de régulation institutionnelle et les rapports auxquels ils sont reliés et sur lesquels ils peuvent avoir une influence.

Tableau 9
La régulation institutionnelle

GESTION DES ENJEUX	MODES	RAPPORTS DE L'ÉTUDIANT
<i>LA RÉGULATION INSTITUTIONNELLE</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ÉTAT ▪ MEQ ▪ ÉCOLE ▪ UNIVERSITÉ 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ au pouvoir ➤ au curriculum ➤ au savoir enseignant ➤ au rôle de l'enseignant ➤ à la liberté académique

2.3.1 L'État : rapport au pouvoir

L'État, lieu de la citoyenneté, est une notion qui évolue. Dans l'Antiquité, l'État prenait son origine dans la cité; le citoyen était un membre de la cité. Cette citoyenneté n'était pas totalement inclusive; les esclaves, les femmes et plusieurs autres catégories en étaient exclus. Aujourd'hui, l'État peut être complexe, c'est-à-dire fédéral ou unitaire. En général, l'État unitaire se définit par un territoire, une population, une ou plusieurs langues et une forme de gouvernement. L'État n'existe qu'en fonction de son autorité, source de sa légitimité. Le lien entre le gouvernement et les membres de sa population se fait par contrat, lequel s'établit par la souveraineté directe (par le peuple) ou indirecte (par représentation). Dans le

but de concevoir le meilleur gouvernement possible, les philosophes se sont penchés sur les caractéristiques de ce contrat (Kveinen, 2000)³⁸. Pour eux, l'État serait l'incarnation la plus objective de la conscience sociale. Dans les États contemporains démocratiques occidentaux, les gouvernements se forment par des élections libres. Les principes d'équilibre entre le pouvoir exécutif et le pouvoir législatif concilient la représentativité et l'efficacité. Ces principes d'équilibre arbitrent les tensions entre le pouvoir politique et le pouvoir économique et préservent ce qui est public de ce qui est privé. Cependant, ces principes peuvent faire défaut, puisque nous avons vu que l'État est présentement confronté à un problème de fragilisation.

Au XVI^e siècle, la théorie de l'État, selon une vision européenne, présupposait une superposition de l'identité civique à l'identité collective et culturelle, dans laquelle les citoyens devaient partager une culture politique commune, notamment une conception commune de la bonne vie, une façon commune de conceptualiser l'État et de lui être relié, une seule forme de discours politique et une discussion commune de leurs intérêts et de leurs droits fondamentaux. (Pareckh, 1996, p. 120) Cependant, l'État était représenté par la personne sacrée du Roi. Puis, la période postrévolutionnaire amena la désacralisation de l'État. Le concept d'État-nation se consolida et se concrétisa par les révolutions de 1848. Les États allemand, italien, autrichien se formèrent. L'État s'identifia finalement à un territoire.

Présentement, on parle d'une crise générale de l'État qui passe de l'État-nation (assimilationniste) à l'État-providence (pourvoyeur), pour aboutir à l'État libéral où « les parcours personnels sont valorisés, ce qui produit chez l'individu, en

³⁸ Pour La Boetie (1530-1563), ce contrat est une servilité volontairement acceptée. Pour Hobbes (1588-1679), l'État est une personne. Pour Rousseau (1712-1778), l'État est une personne morale qui voit à la protection et la prospérité de tous ses membres. Pour Hegel (1770-1831), le citoyen est la partie publique de l'individu; l'homme privé doit rester à l'abri de toute revendication publique.

voie de modernisation, le désir de se libérer de sa tradition et d'opter pour une solidarité plus consciente, plus réflexive, plus contractuelle ». (Thériault, 1994, p. 24) Ainsi, l'affaiblissement des idéologies communistes, signe de la postmodernité³⁹, ouvrirait la porte à cet État libéral où l'individualisme serait roi. Cette évolution questionne l'autorité de l'État. Inglehart (1996) observe même une différence intergénérationnelle dans les attitudes à l'égard de l'autorité.

Se fragilisant, les États cherchent à consolider le lien social en tablant sur un savoir qui met l'accent sur les points communs d'une société en voie d'individualisation. Les gouvernements sont à la recherche de moyens pour assurer l'unification et la cohésion sociales. L'éducation à la citoyenneté est l'un de ces moyens. Ainsi, le renouveau de la formation civique « s'affirme chaque fois dans un contexte de discours de crise, de combat [...] face à un danger ou des menaces qui pèsent sur la nation, il y a nécessité d'affirmer et de diffuser des valeurs sociales communes ». (Audigier, 1991, p. 38) Cependant, à l'ère des communications, le contenu de ce savoir n'est pas monopolisé uniquement par l'État. Il est aussi l'objet d'un débat public. Il sera donc à la fois un contenu normalisé par le ministère de l'Éducation (par un programme d'enseignement) et un contenu débridé, multidimensionnel, émergeant du débat public.

En Californie, le Sénat légifère pour imposer la distribution d'un manuel sur les droits et les responsabilités de la citoyenneté. (California State, 1991)

En Europe, éduquer à la citoyenneté, c'est inventer, revitaliser ou apprivoiser la citoyenneté. Aux États-Unis, il s'agit de renouveler la plus vieille démocratie du monde. Au Canada, éduquer à la citoyenneté, c'est développer de plus grandes habiletés de participation. (Avis du Conseil supérieur de l'éducation, 1998)

³⁹ Pour ne pas entrer dans un débat de périodisation, nous éviterons de mentionner le terme postmodernisme (postmodernité ou élargissement de la modernité?). Nous préférons utiliser le terme contemporain.

Au Québec, l'État se cherche aussi un nouveau rôle par « l'aménagement d'un espace de délibération démocratique au sein duquel on négocie l'espace de la diversité ». (Gagnon, McAndrew et Pagé, 1996) Le rapport annuel 1998 du Conseil supérieur de l'éducation, *Éduquer à la citoyenneté*, commente l'évolution de l'idée et du champ de la citoyenneté, et admet que ce sujet ne peut être traité que dans un contexte de société plurielle. Le Conseil réajuste ainsi sa position par rapport à celle soutenue dans le document précédent, *Prendre le virage du succès – Une école d'avenir – Intégration scolaire et éducation interculturelle – Projet de politique* (1997). Dans ce dernier, bien qu'il abordât la citoyenneté et l'interculturel avec la même logique, une transition dans les concepts utilisés était présente. En fait, on oscillait entre la primauté de la diversité et la primauté du droit (Pagé, 1993), l'ambiguïté se situant dans la symbolique de l'État, qui reposait alors sur deux principes antagonistes : le multiculturalisme et les deux peuples fondateurs⁴⁰. Pour pallier cela, on a mis l'accent sur le droit à la différence (multiculturalisme, interculturalisme) sans toutefois renier le principe de différence accordé aux communautés linguistiques. Maintenant, l'intérêt se portant sur l'éducation à la citoyenneté, la primauté du droit, dans une perspective de cohésion sociale semble prendre le pas. Ce souci est vraisemblablement une réaction de contrôle face au changement perçu dans la société civile. C'est un souci d'intégration, « un processus d'adaptation à long terme, multidimensionnel ». (Gouvernement du Québec, 1997, p. 1) Ainsi, actuellement, l'État se donne le mandat de « respecter et cultiver les identités de ses communautés constituantes, tout en utilisant leurs ressources morales et émotionnelles pour renouveler constamment sa propre légitimité et son autorité ». (Parekh, 1996, p. 150) L'éducation à la citoyenneté

⁴⁰ Helly (1994) observe que « l'État canadien de 1867 a été construit sur une logique de droits culturels collectifs et non de droits individuels, et s'est forgé une vision de la société canadienne comme une hiérarchie de populations ouvrant de nouveaux territoires » (p.133). Le Canada serait ainsi le seul pays à avoir érigé la pluralité ethnoculturelle comme symbole de l'État. L'acte du multiculturalisme de 1988 en fait foi. La Constitution de 1982 inclut dans son préambule le principe des deux peuples fondateurs, anglais et français, qui ont des droits particuliers, notamment en éducation (article 23 de la Charte canadienne des droits et des libertés). Au Canada, il y a donc une hiérarchisation entre les minorités linguistiques et les minorités culturelles.

aurait alors un rôle de médiation entre les différentes communautés constituantes de l'État.

En résumé, l'État, menacé à la fois par la mondialisation, le pluralisme culturel et religieux et par l'individualisation de la société civile, tente de réagir pour reprendre l'initiative de la construction du projet de société dans le souci de l'intégration de tous ses membres. L'intégration sociale se retrouve donc comme objectif principal de l'éducation à la citoyenneté.

2.3.2 *Le ministère de l'Éducation : rapport au curriculum*

C'est dans le curriculum que sera défini l'éducation à la citoyenneté, telle qu'elle devra être enseignée dans les écoles. Or, depuis 1995, le milieu de l'éducation est « en réforme ».

Tout d'abord, en 1996, la Commission des États généraux sur l'éducation, après dix-huit mois de travail et de consultations à travers le Québec, déposait son rapport *Exposé de la situation*. Dans ce document, dix chantiers sont proposés pour « rénover » le système éducatif. Puis, en avril 1997, la ministre de l'Éducation, madame Pauline Marois, déclarait dans son discours *Prendre le virage du succès* :

À l'occasion du lancement de la réforme de l'éducation, j'ai l'intention de faire de l'école le lieu principal du virage vers le succès. L'avant-projet de loi que je dépose aujourd'hui redistribue les pouvoirs entre l'école, la commission scolaire et le ministère de l'Éducation. La nouvelle école aura donc plus d'autonomie, plus de pouvoirs pour répondre aux besoins de ses élèves et assurer la réussite du plus grand nombre.

(<http://www.meq.gouv.qc.cpresse/c970416.htm>)

Selon la réforme, la mission de l'école serait triple : l'instruction, la socialisation et la qualification. L'objectif de cette mission est « l'appropriation par l'élève de la culture de son milieu, la poursuite de sa quête de la compréhension du monde et du sens de la vie et l'élargissement de l'éventail de ses moyens d'adaptation à la société ». (Gouvernement du Québec, 2001, p. 2) Les éléments constitutifs du programme sont : le développement de compétences transversales, la sensibilisation aux grandes problématiques de la vie contemporaine à travers les domaines généraux de formation et les domaines d'apprentissage qui visent le développement global de l'enfant par les langues, la mathématique, la science et la technologie, l'univers social, les arts et le développement personnel. En fait, l'univers social a pour objectif de rendre l'élève libre par rapport à cet environnement, en le lui faisant comprendre pour lui permettre d'y mieux agir. Ce domaine disciplinaire doit donc favoriser l'insertion dans le monde social. Pour ce faire, il est recommandé que des compétences transversales soient introduites dans le curriculum d'études, une compétence transversale permettant de transposer dans différents domaines d'activités un savoir acquis dans un contexte particulier. Quatre types de compétences transversales sont visées : intellectuelles, méthodologiques, liées à la socialisation et communicationnelles. Le projet politique *Prendre le virage du succès – Une école d'avenir – Intégration scolaire et éducation interculturelle* (1997) avançait trois principes d'action pour l'opérationnalisation de la réforme :

1. La promotion de l'égalité des chances;
2. La maîtrise du français langue commune de la vie publique;
3. L'éducation à la citoyenneté démocratique dans un contexte pluraliste.

Dans les documents gouvernementaux de la première heure, l'éducation à la citoyenneté démocratique pose des valeurs communes pour consolider l'espace public dans le cadre d'une société de droit. Elle embrasse désormais la diversité des individus, le partage des valeurs et des institutions démocratiques. Elle passe par la connaissance et l'expérience. Elle doit développer des compétences pour

comprendre le rapport entre le « même » et l'« autre », le particulier et l'universel, la solidarité et l'altérité, pour repousser les frontières du connu et s'ouvrir sur le monde.

En juin 2000, la version préliminaire du programme de formation de l'école québécoise (niveau préscolaire, 1^{er} cycle, 2^e et 3^e cycle du primaire) était disponible. Selon ce programme, la finalité de l'école primaire, reconnue comme étant le lieu d'appropriation d'une culture patrimoniale, est de préparer l'élève, citoyen de demain, à participer pleinement à l'émergence d'une société plus juste, plus démocratique, plus égalitaire. Pour ce faire, l'école a le mandat de contribuer à l'insertion harmonieuse des jeunes dans la société en leur faisant connaître les valeurs qui la fondent et en les outillant pour qu'ils soient en mesure de participer de façon constructive à son évolution future. La mission de l'école demeure l'instruction, avec toutefois une volonté réaffirmée de socialisation pour que les jeunes apprennent à mieux vivre ensemble et mieux se qualifier selon des voies diverses.

La réforme a privilégié l'approche par compétence. La définition d'une compétence, telle que retenue par le ministère, consiste en « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (p. 17). Les compétences disciplinaires sont des éléments constituant le programme d'études. Elles sont propres à des domaines du savoir et visent l'appropriation du contenu particulier d'une discipline ou de plusieurs disciplines. Les apprentissages disciplinaires sont inscrits dans des situations transdisciplinaires ou interdisciplinaires pour que le contexte d'apprentissage soit le plus authentique possible. Les compétences transversales ont une portée plus large, puisqu'elles débordent les frontières des disciplines et des domaines d'apprentissage. Elles s'activent dans les disciplines et les domaines de vie, mais elles les transcendent dans la mesure où elles résultent de la convergence, de l'intégration et de la

synthèse des acquis⁴¹. L'essentiel du programme de l'éducation à la citoyenneté au préscolaire et primaire est résumé comme suit :

Pour développer le sens démocratique, la relation entre les élèves et l'enseignant doit être favorable à l'expression personnelle des opinions de tous. De plus, les élèves doivent avoir des outils pour établir avec les intervenants les règles de vie nécessaires à l'instauration d'un véritable vivre-ensemble dans un climat de confiance et d'équité. À l'école, l'enfant apprend à accueillir la pluralité. Il est perçu comme un être humain à part entière, riche de talents et de forces. La différence est considérée comme un atout, un apport significatif à la collectivité. L'enfant s'y exprime en toute liberté, apprend à écouter l'autre, s'entraîne à comprendre des points de vue différents des siens, motive ses positions par des arguments et s'exerce à l'art du compromis raisonnable. Les compétences développées liées à l'agir responsable d'un citoyen éclairé dans une démocratie prennent en compte des compétences transversales et des axes de développement de domaines d'expériences de vie du Programme des programmes. Elles doivent rendre compte de l'organisation d'une société. (Gouvernement du Québec, 2000, p. 65)

Enfin, en 2001, la version finale du programme de formation de l'école québécoise, au préscolaire et au primaire, est basée sur la construction de la vision du monde par des compétences transversales, des domaines généraux de formation à la place des domaines de vie et des domaines d'apprentissage. L'essentiel du programme de géographie, d'histoire et de l'éducation à la citoyenneté au préscolaire et au primaire vise trois compétences : a) lire l'organisation d'une société sur son territoire; b) interpréter le changement dans une société et sur son

⁴¹ Les compétences d'ordre intellectuel sont : exploiter l'information, résoudre des problèmes, exercer la pensée critique et mettre en oeuvre la pensée créatrice. Les compétences d'ordre méthodologique sont : pratiquer des méthodes de travail efficaces, exploiter les TIC (technologies de l'information et de la communication) pour faire des apprentissages. Les compétences d'ordre personnel et social sont : développer l'identité personnelle, entretenir des relations interpersonnelles harmonieuses, travailler en coopération, faire preuve de sens éthique. Les compétences en communication permettent de communiquer de façon appropriée.

territoire; c) s'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire. La dernière compétence a cinq dimensions : a) situer une société et son territoire dans l'espace et dans le temps; b) dégager les principales ressemblances et différences entre les sociétés et les territoires; c) préciser des causes et des conséquences de ces différences; d) prendre position face aux forces et aux faiblesses perçues des sociétés et de leur territoire; e) justifier sa vision de la diversité des sociétés et de leur territoire. La notion de citoyenneté semble être évacuée du programme pour celle de l'ouverture à la diversité.

Ainsi, l'évolution de la position gouvernementale face à l'éducation à la citoyenneté mériterait d'être approfondie. Nous pouvons dire tout de même que le programme de l'univers social est le lieu d'une lutte de pouvoir liée à la dichotomie que nous avons perçue entre la primauté du droit et primauté de la différence. La primauté de la compréhension du fonctionnement d'une société de droit fait place à l'apprentissage de la gestion du changement social.

En 2002, le Gouvernement du Québec a soumis un document de travail sur le Programme de formation au 1^{er} cycle du secondaire. Là encore, la mission fondamentale de l'école est toujours d'instruire, de socialiser et de qualifier. La visée se précise selon deux grandes orientations : la structuration de l'identité et l'ouverture sur le monde. Les orientations sont axées sur : a) le développement des compétences; b) le développement d'apprentissages actuels et culturellement ancrés; c) des élèves actifs et réflexifs; d) une évaluation intégrée à l'apprentissage. Les incidences recherchées sont la réussite pour tous, le décroisement des savoirs, la transformation de la classe en communauté d'apprentissage et de l'école en organisation d'apprenants. Le développement de compétences transversales reste essentiel.

Dans ce programme, l'éducation à la citoyenneté appartient à la fois à un domaine général de formation (vivre ensemble et citoyenneté) et à un domaine d'apprentissage (l'univers social). Dans le domaine général de formation, l'intention est d'amener l'élève à participer à la vie démocratique de la classe et de l'école et à développer une attitude d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité. Les axes de développement recherchent la valorisation des règles de vie en société, des règles des institutions démocratiques, l'engagement, la coopération, la solidarité et la contribution à la culture de la paix. Dans le domaine de l'univers social, les visées d'apprentissage sont l'enracinement culturel, l'instrumentation intellectuelle et l'insertion sociale de façon à pouvoir analyser des réalités associées à l'existence des communautés humaines dans leur rapport avec l'espace (en géographie), le temps (en histoire) et en rapport avec une prise de conscience citoyenne fondée sur une connaissance et une compréhension du monde dans lequel l'élève vit, tout en développant des attitudes et les valeurs requises pour l'exercice de la citoyenneté. Les disciplines de l'univers social (histoire, éducation à la citoyenneté) visent à amener l'élève à apprendre comment comprendre le présent à la lumière du passé; elles visent aussi à préparer l'élève à participer de façon éclairée à la vie sociale dans une société démocratique. Il est spécifié que l'histoire scolaire se distingue de l'histoire scientifique et que l'éducation historique a hérité du mandat supplémentaire de former des citoyens capables d'une participation sociale éclairée conformément aux principes de la démocratie. Cette distinction, sur laquelle nous ne nous arrêterons pas à cette étape-ci, porte toutefois à réflexion. En effet, l'apport de l'éducation historique à la formation de l'élève se situerait sur le plan de la perspective historique, du raisonnement, puis de la pensée historique et

de la conscience citoyenne. Bref, trois compétences disciplinaires⁴² sont visées : savoir interroger les faits sociaux dans une perspective historique, savoir interpréter des faits sociaux à l'aide de la méthode historique et savoir construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire.

2.3.3 *L'école : rapport au savoir enseignant*

C'est à l'école que sera attribuée la tâche de concrétiser ce jeu éthicopolitique de l'intégration sociale de tous les futurs citoyens et au professeur, dans sa salle de classe, qu'il reviendra d'appliquer cette tâche en conciliant le processus d'intégration avec celui de la construction de la personne. En effet, les écoles restent le lieu où l'individualisation se fait le moins sentir et la fonction de socialisation devient de plus en plus grande. Le pouvoir de l'État semble toujours présent, notamment par le financement. (Dandurand, 1983) Les écoles seront donc le lieu de cette réappropriation par l'État de l'orientation du projet de la société. Les savoirs dispensés dans cette nouvelle école communautaire aux nouveaux pouvoirs, proposée par le gouvernement, ne seraient plus, selon Lyotard, « destinés à former une élite capable de guider la nation vers l'émancipation [...] mais à rendre les individus plus efficaces et plus performants dans le traitement des problèmes qui les confrontent ». (1985, dans Boisvert, 1997, p. 83) Le rôle de la future enseignante et du futur enseignant y sera déterminant.

⁴² Compétence 1 : interroger les faits sociaux dans une perspective historique

- s'interroger sur une situation existant à notre époque;
- inscrire les faits sociaux dans la durée;
- considérer les faits sociaux dans leur complexité.

Compétence 2 : interpréter les faits sociaux à l'aide de la méthode historique

- documenter divers aspects des faits sociaux;
- établir des liens entre les divers aspects des faits sociaux;
- relativiser son interprétation des faits sociaux.

Compétence 3 : construire la conscience citoyenne à l'aide de l'histoire

- rechercher les fondements de son identité sociale;
- apprécier les retombées de la participation à la vie collective;
- comprendre l'utilité d'institutions publiques;
- apprécier l'apport de faits sociaux à la vie démocratique.

Selon les documents gouvernementaux, la nouvelle école québécoise aura aussi une responsabilité première qui sera la réussite de ses élèves. Cette école aura de nouveaux pouvoirs gérés par son comité d'établissement, lequel sera responsable d'établir et d'entretenir des liens forts et permanents avec les parents et avec la communauté. Cette volonté politique de faire appel au concept de l'école communautaire peut surprendre à l'ère de la mondialisation. Ce particularisme régional remis à l'honneur est-il viable? En fait, il est déjà présent dans le concept des centres scolaires et communautaires construits un peu partout à travers le Canada pour combattre l'assimilation des minorités francophones et pour protéger leur identité culturelle. Le lien avec le culturalisme et la problématique de l'identité est déjà là. Par ailleurs, les finalités reconnues sont utilitaires (la croissance économique), cognitives (le développement de méthodes de réflexion) et culturelles (le monde est devenu ethnocentriste). La formation critique mentionnée dans le document *Réaffirmer l'école* est une formation à une méthode procédurale de réflexion, non pas une remise en question des rapports sociaux. Pensée critique et critique sociale sont deux choses différentes. La réforme met l'accent sur la réussite, donc sur la délivrance des diplômes et l'accès au travail, mais surtout sur la socialisation pour résoudre les problèmes d'intégration. La recherche du compromis raisonnable dans le respect de l'organisation sociale résume l'esprit de la réforme.

Cette recherche du succès n'est-elle pas celle du succès à l'emploi? La valorisation du travail sous-entendue suggère que le lien entre éducation et technologie soit établi. Ainsi, l'ouverture des marchés associée à la mondialisation implique des écoles de plus en plus performantes, avec des ressources humaines de plus en plus sophistiquées et conduisant à une formation de plus en plus pointue. Alors, la satisfaction des besoins en vue de la réussite n'implique-t-elle pas davantage une stratégie pour voir au bon fonctionnement de l'individu dans le système social que le développement d'un principe universel de justice et d'équité? Cette école déterminera elle-même les moyens pour y arriver dans le respect des matières de base. Les liens non seulement avec la mondialisation, mais aussi avec

l'utilitarisme sont là. L'urgence est mise sur le contrôle du changement, changement de la diversité sociale, de la conjoncture internationale, de l'omniprésence des médias, du développement des technologies et de la préoccupation de l'environnement. Cela vérifie ce que mentionne Postman (1981) sur le rôle d'équilibre de l'école. Dans une société vouée au changement, l'école aurait une fonction de mémoire et de jugement. Il est donc important de se pencher plus parcimonieusement sur ce contenu qui vise le contrôle du changement. Réfléchir sur la notion d'éducation et de ses finalités dans un champ où l'éducation (à la citoyenneté) pourrait dériver vers l'endoctrinement est primordial. Les enjeux contemporains que nous avons mentionnés sont présents de façon implicite dans ce curriculum. Les étudiantes et étudiants en formation initiale en enseignement auront à poser des jugements éclairés. Sont-ils préparés adéquatement à le faire?

Selon les documents du Gouvernement du Québec, la nouvelle école aura une mission culturelle. Saint-Jacques, Chené, Lessard et Riopel (2002) analysent la demande de formation culturelle véhiculée par les documents gouvernementaux, puis se penchent sur les représentations des enseignantes et des enseignants du primaire sur cette dimension culturelle du curriculum. Ainsi, depuis 1996, l'école est le lieu d'initiation à la culture, pour autant que les programmes soient substantiels et les savoirs essentiels à l'ordre du jour. L'école est aussi un relais des institutions culturelles. (p. 41) Cependant, les auteurs de l'étude notent la réduction de cette mission culturelle à « une "visée" dite culturelle, à titre de soutien dans l'acquisition des compétences disciplinaires et transversales [par] une approche qui sensibilise à leur dimension culturelle ». (p. 44) S'inspirant de Forquin⁴³ (1989), ils soulèvent aussi les contradictions entre les conceptions normatives de la culture, « ensemble des dispositions et des qualités de l'esprit "cultivé" » (p. 46) et les

⁴³ Jean Claude Forquin s'occupa de la spécificité et de la sélectivité de la culture scolaire en lien avec le curriculum dans sa thèse qui a pour titre : *Le débat sur l'école et la culture chez les théoriciens et sociologues de l'éducation en Grande-Bretagne (1960-1985)*. Il fait remarquer que le lien entre éducation et culture est avant tout doctrinal. (1996)

conceptions descriptives, « ensemble des traits caractéristiques du mode de vie d'une société, d'une communauté, ou d'un groupe, y compris les aspects qu'on peut considérer comme les plus quotidiens, les plus triviaux et les plus inavouables ». (p. 46) Enfin, les chercheurs s'arrêtent à la position de Dumont (1997), pour qui l'école assure non pas la transmission de la culture, mais la « transmutation de la culture originaire par la médiation de la culture scolaire ». (Dumont dans Saint-Jacques, Chené, Lessard, Riopel, 2002) La culture scolaire est donc l'« éloignement du vécu de l'élève et de sa culture coutumière ». (p. 47) Bref, ils concluent que l'ancrage culturel des apprentissages est difficile mais prometteur. La culture au sens large, c'est-à-dire anthropologique, est reconnue, tout comme l'est aussi qu'elle appartient au patrimoine et est objet de transmission.

2.3.4 *L'université : rapport à la liberté académique*

Le rôle de l'université mérite d'être examiné. A-t-elle le rôle de développer la connaissance scientifique? A-t-elle le rôle de former la personne? De préparer au marché du travail? D'être critique à l'égard de la société? Ou a-t-elle tous ces rôles? Peut-elle concilier tous ces rôles, compte tenu de la mission qu'elle s'est choisie? Nombreux sont ceux qui soutiennent que l'université est en crise. En effet, pour certains, il s'agit d'une crise institutionnelle, pour d'autres, d'une crise professionnelle (Gagné, 1999; Freitag, 1995), ou bien épistémologique (Freitag, 1995; Pichette, 1999). L'université devient, elle aussi, le véhicule de transmission de l'idéologie la plus en cours. (Hogan, 1988) En fait, cette crise est liée à la question de la liberté académique. Dewey (1936) n'appréciant pas tellement le terme « liberté académique » réfère plutôt à la liberté d'éducation, en liant la notion d'éducation aux enjeux sociaux. Ainsi, certains auteurs questionnent le curriculum (Mitchell, Evans, Daly et Roach, 1997) en raison de l'article 1 de la Charte des droits des États-Unis sur la libre expression (Moss, 1989; Nelson, 1990; Eveslage, 1990; Daly et Roach, 1990; Menacker, 1994) et des droits des étudiantes et des étudiants (Walenta, 1995).

L'université fait donc face, elle aussi, au changement social en cours. Dans les forums, on note une évolution de sa mission traditionnelle de vigile de la société civile en faveur d'un plus grand engagement dans la formation professionnelle et, par conséquent, de la préparation des étudiantes et des étudiants au marché du travail. Les facultés de l'éducation sont indubitablement influencées par cette tendance. Quoique l'organisation universitaire diffère d'un pays à l'autre, ce virage existe aussi dans les pays européens. En effet, il est confirmé dans le traité de Maastricht⁴⁴, à l'article 126-127. La fonction de critique sociale de l'université semble sinon dépassée, du moins souvent mis en veilleuse.

Cependant, l'université reste une institution sociale à charte, donc un lieu indépendant situé entre la société civile et l'État. D'ailleurs, la politique québécoise à l'égard des universités stipule :

L'université joue un rôle fondamental dans la société. Elle conserve et transmet le savoir et la culture, et les renouvelle. Elle exerce également une fonction critique importante. Enfin, par ses ressources et par son action, elle contribue directement au développement des personnes et de la société. En interaction avec son milieu et dans le respect de sa mission et de son autonomie, elle met ses ressources uniques au service de la collectivité. (Gouvernement du Québec, 2000, p. 17)

L'université est un lieu privilégié où devrait se poser particulièrement la question de l'éducation à la citoyenneté dans toute sa complexité, afin de répondre aux besoins de formation des enseignantes et des enseignants. De plus, l'université, par son statut intermédiaire entre la société civile et l'État, est la mieux placée pour assumer la formation des étudiantes et des étudiants qui auront à enseigner le contenu polymorphe de l'éducation à la citoyenneté. De fait, son rôle sera de rendre compte de ce contenu polymorphe tout en répondant aux besoins de formation et

⁴⁴ Ces articles concernent l'emploi et l'uniformisation de la qualification à l'emploi pour favoriser la libre circulation des personnes.

d'accompagnement des étudiantes et des étudiants en processus de construction d'une autonomie professionnelle.

En matière de savoir relatif à l'éducation à la citoyenneté, la tâche de l'université est multiple : élaborer un savoir scientifique multidimensionnel; former les étudiantes et les étudiants qui seront responsables de l'enseigner; former la personne en ces étudiants et développer leur autonomie comme futurs professionnels de l'enseignement. L'université sera donc l'instance où le contenu de l'éducation à la citoyenneté sera confronté au contenu incontrôlé issu du débat public et au contenu régulé proposé par le ministère de l'Éducation, auxquels se juxtaposent les versions personnalisées issues des représentations des étudiantes et des étudiants.

2.3.5 Conclusion

L'étudiante et l'étudiant en formation initiale en enseignement sont sollicités par les différents sens du mot *éduquer*. Le sens pragmatique actualise leur rapport aux publics, aux contenus, aux pédagogies et aux réalités locales et internationales. Un sens plus spécifique à une situation pédagogique signifie « intervenir sur une relation ».

En effet, la relation pédagogique serait à l'interférence de trois relations : la relation d'enseignement, la relation d'apprentissage, la relation didactique. La médiation entre ces trois relations est primordiale. (Lenoir, 1991; Legendre, 1993) C'est un processus qui fait intervenir à la fois l'objet, le sujet et l'agent. La relation didactique, telle que définie par Legendre (1993, p. 1106, 1375, 1143) consiste en une : « relation biunivoque entre l'objet et l'agent dans une situation pédagogique, la nature de l'objet d'apprentissage étant tributaire des ressources disponibles de l'agent, la nature des ressources de l'agent se définissant par rapport à l'identité de

l'objet préconisé ». Cette relation pédagogique est également influencée par le milieu de la pratique, lui-même tributaire de la régulation sociale et institutionnelle.

Ainsi, les enjeux contemporains qui conditionnent le rapport des citoyennes et des citoyens au monde qui les entoure, sont gérés par des systèmes de régulation sociale et institutionnelle.

Cette réflexion sur les différentes dimensions de la régulation institutionnelle permet de mettre en relation les enjeux et l'éducation à la citoyenneté. Aussi, nous poserons la sous question suivante en lien avec la première et la deuxième question :

- Quelles sont les croyances des étudiantes et étudiants en formation initiale sur les différentes dimensions de la régulation institutionnelle?
- Quels liens font-ils entre la régulation institutionnelle, les enjeux contemporains et l'éducation à la citoyenneté?

2.4 L'éducation à la citoyenneté, outil d'intégration

Dans le document *Réaffirmer l'école*, le Gouvernement du Québec donne deux grandes orientations au rôle de l'école : faciliter la cohésion sociale et développer des savoirs. Ainsi, l'école doit :

- développer et promouvoir des valeurs et des attitudes reconnues, réagir contre la crise du lien social, favoriser l'intégration en transmettant un patrimoine culturel commun et en faisant partager des valeurs communes fondées sur des raisons communes et se préoccuper de la préparation à l'exercice de la citoyenneté, face aux défis mondiaux;
- éduquer l'intelligence, finalité qui vise à offrir une formation générale, qui implique, d'une part, l'acquisition de connaissances structurantes, l'organisation de l'information et l'intégration des savoirs et, d'autre part, le développement de démarches systématiques de raisonnement, d'analyse, de synthèse, de critique et

de résolution de problème. (Gouvernement du Québec, MEQ, 1997, chap. 1, section 2.3)

La crise du lien social, liée aux enjeux contemporains, explique le souci de cohésion sociale et cette volonté d'intégration sociale. Cependant, la notion d'intégration est complexe et peut être entendue de façon multiple. Ces différentes interprétations confirment bien la nature instable de la citoyenneté. Dans les écrits sur la question, nous avons identifié six orientations : l'assimilationniste, la cohabitation identitaire, l'orientation conciliatrice, l'intégration additive, l'orientation transculturelle et l'orientation de la conscientisation. Plusieurs modèles de citoyens peuvent émerger de ces orientations. Le tableau 10 présente les différents modes d'intégration et les différents rapports auxquels ils réfèrent.

Tableau 10
L'intégration

GESTION DES ENJEUX	MODES	RAPPORTS DE L'ÉTUDIANT
L'INTÉGRATION	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientation assimilationniste ▪ Cohabitation identitaire ▪ Orientation conciliatrice ▪ Intégration additive ▪ Orientation transculturelle ▪ Orientation de la conscientisation 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ à la reproduction ➤ à la juxtaposition ➤ au consensus ➤ à la rétention culturelle ➤ à la transcendance ➤ à la justice sociale

2.4.1 *L'orientation assimilationniste : rapport à la reproduction*

Dans l'orientation assimilationniste, la fonction de l'école est de transmettre la symbolique de l'État, son rôle est celui de la reproduction sociale :

le renouvellement de l'arbitraire culturel est méconnu parce que voilé par l'idéologie traditionnelle de l'égalité des chances qui

tend à faire admettre que l'école vient précisément restituer aux étudiants une stricte égalité de conditions et n'accorder de succès qu'aux seuls mérites. (Bourdieu, 1970, dans Ansart, 1990, p. 43)

Dans le document *Une école d'avenir – Intégration scolaire et éducation interculturelle* (Conseil supérieur de l'éducation, 1997), l'école québécoise s'appuie sur trois principes d'action : la promotion de l'égalité des chances; la maîtrise du français, langue commune de la vie publique; l'éducation à la citoyenneté démocratique. On peut déduire que la définition de l'éducation à la citoyenneté démocratique du gouvernement aurait trois dimensions : instructive, culturelle et unificatrice. Cette éducation permettrait la reproduction des valeurs communes de la société, conduirait à la réussite, favoriserait l'intégration et le bon fonctionnement de la société.

2.4.2 *La cohabitation identitaire : rapport à la juxtaposition*

La cohabitation identitaire propose une fragmentation de l'identité permettant la juxtaposition et la cohabitation de plusieurs identités. La cohabitation d'une identité ethnique, d'une identité économique et d'une capacité à être sujet est avancée par Wieworka (1996). La cohabitation d'une identité ethnique, commerciale et civique est requise chez Barber (1996). Cette cohabitation identitaire met l'emphasis sur la fonction plus pragmatique et plus fonctionnelle de l'identité, celle qui est responsable des relations avec l'environnement. La difficulté d'application de cette orientation sera de faire coexister les identités civique, ethnique et commerciale avec cette capacité d'être sujet, liée directement à la conscientisation. Tandis que les trois premières suivent des règles sociales prescrites, la capacité d'être sujet permet de construire ses propres règles, lesquelles peuvent conduire à contester les règles existantes. Cette coexistence appelle un compromis et exige des compétences pour gérer les tensions qu'elle suscite.

2.4.3 *L'orientation conciliatrice : rapport au consensus*

L'orientation conciliatrice, selon Pagé (1993), défend la conciliation de deux systèmes de normes, celui de la communauté d'appartenance et celui de la société de droits à laquelle appartient la communauté d'appartenance. Cette orientation permettrait de se distancier des normes du groupe culturel et faciliterait les contacts interculturels. D'ailleurs, elle semble l'orientation présentement préconisée par le gouvernement. L'école communautaire aux nouveaux pouvoirs, telle que définie par la ministre de l'Éducation en 2001, serait le lieu d'opérationnalisation de cette orientation, le lieu de construction d'une identité commune bâtie par consensus dans un espace civique commun. Cette orientation demande aussi des compétences pour gérer la dichotomie sous-jacente. Pour ce faire, Pagé remet au sujet le soin de construire son identité en trouvant l'équilibre entre deux systèmes de normes, entre la primauté de la différence et la primauté du droit :

L'identité ne doit pas être vécue comme une soumission à la culture ancestrale ni comme un engagement dans la création d'une polyculture commune, mais comme un projet individuel viable dans une société de droits. (Pagé, 1991, p. 128)

2.4.4 *L'intégration additive : rapport à la rétention culturelle*

L'intégration sociale additive suit la logique du processus de bilinguisme additif et soustractif. Dans ce processus, l'ouverture des groupes minoritaires sur le monde passe d'abord par un processus de renforcement de l'identité culturelle du groupe (Mulhern et Gallagher, 1992). Cette rétention culturelle s'actualise à l'école par une pédagogie de l'excellence et par la réappropriation de certains pouvoirs de contrôle institutionnel par le groupe minoritaire tel qu'illustré par le balancier

compensatoire⁴⁵ de Landry (1993). La réappropriation de la gestion scolaire des écoles par les minorités linguistiques en constitue un exemple. En effet, en 1989, le jugement Mahé reconnaissait des droits spéciaux compensatoires qui impliquaient des pouvoirs spéciaux pour que l'éducation dans la langue de la minorité soit véritablement effective. Cette orientation prône des écoles séparées, des centres scolaires et communautaires et une discrimination positive. Ce qui est requis ici, c'est un transfert de pouvoir aux minorités pour assurer leur maintien :

Multicultural education means a shift in a decision-making power over schooling away from dominant groups and toward oppressed groups. It should be regarded as a shift in power more than a program to be implemented. (Sleeter, 1995, p. 92)

Le débat sur les écoles séparées (Homan, 1992) laisse augurer une discrimination positive qui soulève des controverses. Malgré les excès mentionnés (Bullivant, 1992), le principe est toujours défendu par plusieurs (Mulhern et Gallagher, 1992). Le débat est lié bien souvent au financement supplémentaire que cela implique. L'intégration additive permet de vivre sa différence plutôt que de la gérer. Elle permet aussi de développer un sentiment positif envers cette différence. Cependant, sans interrelations avec l'extérieur, elle peut conduire à la ghettoïsation. L'intégration additive met l'accent sur l'égalité des différences et se retrouve dans le courant hétérocentriste qui cherche à relativiser la culture blanche et, à l'extrême, correspond au courant isolationniste. Elle se retrouve à un degré moindre dans le courant compensatoire et dans le courant de la connaissance des cultures. Landry (1993) suppose qu'en se bâtissant une identité forte, le groupe minoritaire s'intégrera socialement dans le groupe majoritaire et s'ouvrira au monde sans dissolution identitaire.

⁴⁵ Voir l'annexe F. Selon Landry (1993), en milieu ethnolinguistique faible, l'équilibre du balancier requiert, pour protéger la langue, la réappropriation de pouvoirs dans le milieu socio-institutionnel.

2.4.5 *L'orientation transculturelle : rapport à la transcendance*

Dans l'orientation transculturelle, certains (Ouellet, 1992) préconisent de transcender les particularismes pour mettre l'accent sur des éléments communs à plusieurs cultures :

In modern democratic society, education is more complex than cultural transmission of ethnic heritage. Ethnic culture is only the field within which individuals have to define their identity and find a meaningful way to relate to others and outside world. The cybernetic culture of the matrix of modernity constitutes another cultural field which has a profound impact on the life of individuals and groups. In such situation, good education must go beyond the borders of the ethnic cultures, it must be transcultural. (Ouellet, 1992, p. 240)

L'éducation aux droits de l'homme et aux valeurs universelles appartient à cette logique de la transcendance des particularismes. Elle permettrait de faire le lien entre les individus, quelle que soit leur appartenance. Cette orientation, qui recherche l'égalité de droit au-delà de la différence, est basée sur des principes moraux. Pagé (1993) inclut l'éducation civique dans cette orientation. Il la définit comme une éducation aux droits fondamentaux reconnus par les chartes et élaborés par un contrat démocratique. C'est aussi une tradition française où l'école joue un rôle primordial en éduquant à la laïcisation et aux droits de la personne. Cela conduirait à l'acquisition d'une éthique collective par des délibérations démocratiques. Dans cette même orientation, Pagé inclut la coopération qui favorise aussi une certaine éthique. L'interaction entre les pairs d'origine hétérogène favoriserait le succès scolaire, l'estime de soi et la sociabilité. « L'acceptation du pluralisme permettrait la conscientisation au fait que les individus appartiennent à des catégories à la fois distinctes et communes, ce qui implique une réorganisation du processus de catégorisation sociale et de dépassement de l'ethnicité ». (Pagé, 1993, p. 96)

L'Université de Fribourg s'intéresse aux droits de l'homme depuis le début des années 1980. Le combat pour les droits de l'homme perdure, mais devient de plus en plus difficile, faute de moyens pour les faire appliquer (Mathieu, 1998), dans un contexte où la corruption gagne du terrain (Borghi, 1995). Par ailleurs, Audigier (1991) fait état de la problématique de cette orientation centrée sur les droits de l'homme, mais qui néglige souvent les droits sociaux :

[...] des droits de l'homme qui distinguent des droits politiques et civils qui assurent la liberté de l'homme en société et des droits économiques et sociaux qui correspondent à des créances que l'individu a sur la collectivité, mais l'exercice de la liberté requiert l'accès à un minimum de conditions de vie décentes, de culture d'information. (Audigier, 1991, p. 42)

2.4.6 *L'orientation de la conscientisation : rapport à la critique sociale*

Une orientation axée sur la conscientisation préconise que les enseignantes et les enseignants aient à sensibiliser leurs élèves au principe de justice sociale. En 1981, l'enquête de Cormier et de ses collaborateurs concluait que cette approche était sous-développée au Québec, mais qu'elle pouvait être considérée comme en gestation ou en devenir. Leur étude mentionne que cette orientation repose, dans sa dimension théorique, sur le courant macrosociologique contemporain (Bourdieu, Passeron, Beaudelot, Establet, Gintis) et la pensée socialiste en éducation (Chanel). Dans sa dimension pratique, elle relève de la pensée de Freinet et de Freire. Les auteurs du courant de la critique sociale auxquels nous avons fait référence dans notre rapport au savoir au chapitre 1 (Freire, Shor, Giroux) mettent plutôt l'accent sur les droits sociaux.

Nous apportons, ici, une précision. La formation axée sur la conscientisation sociale et la critique sociale est différente de celle qui met l'accent sur la pensée critique. Ainsi, deux voies s'offrent pour la formation à l'esprit critique : les

théories académiques, qui présentent l'apprentissage d'un processus de réflexion et les théories sociales de l'éducation, qui favorisent la critique de la société. Dans le premier cas, la formation à la pensée critique s'appuie notamment sur la méthode californienne du *Center for Critical Thinking and Moral Critique*⁴⁶. Selon Paul (1992, dans Bertrand, 1993, p. 196), éduquer, c'est apprendre à penser. La formation à l'esprit critique, mentionnée dans le document du Gouvernement du Québec relève de la première option. En effet, le document développe un processus, une méthode de réflexion critique, en mettant de côté la nature des questions posées, évitant ainsi de s'engager dans un débat social. Cette approche est actuellement en plein essor. (Boisvert, 1997)

2.4.7 Conclusion

Les différentes orientations de l'intégration donnent un aperçu global des multiples orientations possibles en éducation à la citoyenneté ainsi que de la problématique dans laquelle se trouve l'école :

Si ce dernier [service de management] a effectivement bien besoin de mettre et de coordonner des acteurs pour la poursuite et la réalisation des objectifs communs d'une organisation (ici l'école) dans le cadre d'une culture culte de la performance, l'éducation vise plus essentiellement cette capacité de devenir auteur de soi. (Ardoino, 1996, p. 104)

⁴⁶ Boisvert (1999) rapporte la typologie de Johnson (1992) « du groupe des cinq » donnant différentes conceptions de l'esprit critique : a) pour Ennis la pensée critique est un ensemble de capacités et d'attitudes interdépendantes orientées vers l'appréciation des idées et des actions; b) pour Lipman la pensée critique aboutit à des jugements basés sur des critères, tient compte du contexte et est capable de se corriger elle-même; c) pour Peck la pensée critique est l'habilité et la propension à s'engager dans une activité avec un scepticisme réflexif dans le cadre d'un contexte spécifique; d) pour Paul la pensée critique est parfaite globalement et dans ses éléments, appropriée à un domaine et renforcée par des traits de caractères interdépendants et des stratégies cognitives pertinentes; e) pour Siegel la pensée critique est une capacité et une disposition à agir et à juger sur la base de raison, en fonction de principes appliqués avec cohérence.

Ces orientations donnent aussi un aperçu des difficultés que rencontreront les enseignantes et les enseignants oeuvrant dans des écoles responsables du mandat d'intégration. Seront-ils formés pour faire face à cette tâche qui leur est assignée? Selon Patriciu (2001), les enseignants sont unanimement en faveur d'une intégration linguistique. Par contre, les parents, les fonctionnaires et les jeunes privilégieraient une intégration structurelle et sociale. L'intégration culturelle alimente davantage la discussion car, pour certains, il y a des valeurs culturelles fondamentales non négociables.

Par ailleurs, l'interprétation de la notion d'intégration fluctue sur un continuum où se situent les concepts de fonctionnement, d'*empowerment* et d'émancipation, concepts que nous traiterons dans la section 3 du présent chapitre.

2.5 Conclusion

L'objet éducation à la citoyenneté est un construit sociologique dans lequel on peut discerner une disparité de contenus. La disparité de contenus est tributaire de rapports liés aux enjeux contemporains de la culture globale. Cette disparité étaye la complexité du sujet et permet de problématiser les concepts interpellés.

En effet, les tensions issues de la mondialisation, du pluralisme et de la laïcisation sont gérées par la judiciarisation de la société civile qui est un processus politique démocratique basé sur le droit. Toutefois, le processus formel comme informel de l'élaboration de la loi semble échapper au citoyen. La question du rapport de l'étudiant au pouvoir est ainsi implicitement posée.

De plus, les enjeux contemporains suscitent différentes tensions qui se retrouvent dans toutes les sociétés contemporaines. La façon de gérer ces tensions est propre à chaque société, mais est directement en lien avec l'exercice du pouvoir

qui se manifeste dans ses modes de régulation. La prise de conscience des modes de régulation sociale ci-dessus mentionnés permet de mettre à jour des débats qui sont propres aux sociétés occidentales. Certains modes de régulation émergent de façon plus prononcée, comme le droit et l'éthique; d'autres, comme la religion, semblent céder le pas. La médiation pour accéder au consensus semble la base d'une renégociation individuelle du contrat social. La recherche d'adhésion est privilégiée et peut conduire à un choix d'instrument de gestion. Le savoir, quant à lui, est à la fois un savoir régulé par la communauté scientifique qui privilégie certains paradigmes et un savoir pratique informel, lieu des croyances. Ces savoirs servent à développer des outils techniques ou de réflexion pour gérer les tensions sociales liées aux enjeux que nous avons mentionnés. Le rapport de l'étudiant à la régulation est donc puissant.

Finalement, toutes ces réalités exposent les étudiantes et étudiants en formation initiale en enseignement à différents sens du mot *éduquer*. Le sens pragmatique l'actualise en rapport avec les publics, les contenus, les pédagogies et les réalités locales et internationales. Appliqué dans une situation pédagogique particulière, *éduquer* signifie « intervenir sur une relation », une relation pédagogique néanmoins influencée par le milieu de la pratique, lui-même tributaire des institutions (l'université, l'école, le MEQ, l'État).

En résumé, les enjeux contemporains composent une partie du rapport de l'étudiant au monde dans lequel il s'inscrit. Son rapport à la gestion de ces enjeux par les modes de régulation sociale et institutionnelle en constitue une autre partie, qui influencera le ou les rôles qu'il jouera comme futur enseignant. Enfin, l'ambiguïté de la notion d'intégration le situant dans un rapport complexe, l'interprétation de ces enjeux et la position adoptée face à la régulation détermineront l'orientation du rôle social que chaque étudiante et étudiant en formation initiale en enseignement choisiront.

Cette réflexion nous amène à poser les questions suivantes :

- Quelles sont les croyances des étudiantes et étudiants en formation initiale sur l'intégration sociale?
- Quels liens font-ils entre l'intégration sociale, les enjeux contemporains et l'éducation à la citoyenneté?

3. LA PERSONNE « L'ÉTUDIANTE OU L'ÉTUDIANT DE FORMATION INITIALE EN ENSEIGNEMENT » : UNE QUESTION DE PERSPECTIVES

3.1 La personne en formation initiale en enseignement, membre d'une faculté d'éducation

3.1.1 *La formation initiale en enseignement*

En formation initiale en enseignement, plusieurs approches paradigmatiques sont possibles, chacune d'elles donnant une interprétation propre aux politiques. Tom et Valli (1990) reconnaissent quatre approches : a) l'approche positiviste qui met l'accent sur le lien processus-produit; b) l'approche interprétative qui recherche le sens donné par chacun à leur interrelation avec leur contexte social et culturel; c) l'approche critique qui vise l'émancipation; d) l'approche praticienne qui se préoccupe de réfléchir sur sa propre action. Doyle (1990) rapporte aussi cinq objectifs différents dans la formation des enseignantes et des enseignants :

- 1) The Good Employee where teacher education for these purposes is technical and experiential.
 - 2) The Junior Professor where teacher education is selective, rigorous and academic.
 - 3) The fully Functioning Person where the emphasis is on coming with one-self.
 - 4) The Innovator where teacher education is quite technical and prescriptive.
 - 5) The Reflexive Professional where teacher education produce knowledge and method of inquiry useful in deliberating about teaching problems and practices.
- (Doyle, 1990, p. 6)

Beauchesne (1994) analyse les programmes en formation initiale en enseignement. Ses travaux font état du peu d'impact de la formation actuelle sur les exigences de la profession. Il constate également la prolifération de recommandations curriculaires et structurelles et la prolifération des modèles de formation. Laforest et Lenoir (1995), dans un historique de l'évolution idéologique de la formation des maîtres (annexe G), décrivent trois idéologies globales qui se sont succédées et ont eu des corollaires au niveau des idéologies éducationnelles : l'idéologie de la conservation, l'idéologie de rattrapage et l'idéologie de développement et de participation. Ils observent particulièrement le chevauchement de directions, les bouleversements continuels, les superpositions de directives et les discours contradictoires qui ont accompagné cette évolution. Ils questionnent aussi le processus d'évaluation des programmes en formation initiale. Or le débat actuel tourne plutôt autour de la professionnalisation des enseignantes et des enseignants (Bourdoncle, 1993; Gohier et al., 1999), pour pouvoir démêler les orientations.

En résumé, il semble que la préoccupation première dans la formation des enseignantes et des enseignants soit le contrôle de la qualité et de l'efficacité de l'enseignement. (Doyle, 1990) L'enseignant critique, tel que défini par Tom et Valli, (1990) a peu de place. Selon une autre recherche (Melançon, Shaughnessy, Acheson, Gaedke et Morre, 1997), il semble même que l'enseignement de l'esprit critique ne soit pas très efficace, car tout le monde en parle et s'efforce de l'intégrer réellement en proposant des méthodes. Mais, Brown et Davies (1998), parlant de l'holocoste, confirment la difficulté de traiter de façon critique les sujets sensibles. Lebrun et Lenoir (2000), après l'analyse de 202 planifications d'activités pédagogiques élaborées par des étudiantes et des étudiants finissants du Baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire, font ressortir des lacunes relatives à la conception de la fonction des sciences humaines, notamment l'absence de concepts intégrateurs de temps, d'espace et de société permettant une perspective intégratrice des savoirs, puis des carences dans la conceptualisation. Harrington et Quinn-Leering (1996) défendent la pensée réflexive sur les conséquences de l'acte

d'enseignement et voient l'acte d'enseignement comme une démarche morale. Fenstermacher (1990) et Oser (1994) se préoccupent de l'aspect moral de l'enseignement. Apprendre à penser de façon philosophique est recommandé par Lebuis, Schleifer, Caron et Daniel (1993). Valli (1997) élabore sur la pensée réflexive et en discerne différents aspects : « technical reflexion, reflexion in and on action, deliberative reflexion, personalistic reflexion and critical reflexion ». (p. 75)

3.1.2 *Un nouveau cadre de référence en formation à l'enseignement*

Dans le nouveau programme, l'étudiante ou l'étudiant en formation initiale est directement interpellé dans son rapport à l'identité culturelle. En effet, le nouveau programme de formation à l'enseignement (Gouvernement du Québec, 2001) valorise le rapport à la culture, entendue à la fois comme objet et comme rapport au monde, à soi et à autrui. Ainsi, l'étudiant est maintenant amené à développer, en premier lieu (compétence 1), la façon d'« agir en tant que professionnel ou professionnelle héritier, critique et interprète d'objets de savoirs et de culture dans l'exercice de ses fonctions ». (p. 61) Il est appelé à devenir un maître cultivé, c'est-à-dire un maître héritier, critique et interprète. Cependant, l'interprétation est toujours tributaire d'une grille d'analyse qui est soit donnée, soit construite.

Comment les croyances des étudiantes et des étudiants en formation initiale en enseignement face au nouveau cadre de référence en formation à l'enseignement les préparent-elles pour leur rôle de médiateur culturel?

3.2 La personne en formation initiale en enseignement, détentrice de croyances sur l'éducation à la citoyenneté

3.2.1 Les notions de représentation et de croyance

Le phénomène de représentation ou de croyance provient d'une exigence fondamentale de représenter le réel, ici la société québécoise. En effet, les concepts auxquels nous référons sont des éléments nouveaux avec lesquels chaque étudiante ou étudiant compose à sa façon. Vu la disparité de contenus dans le champ de l'éducation à la citoyenneté, le manque de connaissances formelles bien établies dans les curriculums et l'exposition médiatique, l'impact des représentations ou des croyances sera déterminant dans l'apprentissage et l'enseignement des futurs enseignants en éducation à la citoyenneté. La représentation et la croyance sont toutefois des phénomènes différents comportant des zones de similitudes qu'il convient de cerner.

3.2.1.1 Le phénomène de représentation

Dans les pays francophones, le phénomène de représentation jouit d'un regain d'intérêt auprès des chercheurs. En sociologie⁴⁷, en philosophie, en

⁴⁷ Émile Durkheim dans *La revue de métaphysique et de morale* (1898) mentionne que les représentations collectives doivent être considérées comme un objet d'étude autonome ayant ses propres propriétés. Père de la sociologie moderne, il instaure la primauté du social sur l'individuel. Pour lui, les représentations collectives forment un univers symbolique résultant « de l'élaboration commune qu'une société se forge lorsqu'elle cherche à interpréter son environnement physique et donner un sens à son organisation ou à ses structures hiérarchiques ». Il reste que cette définition s'inscrit dans le positivisme, qui voit le progrès comme le développement de l'ordre, l'actualisation des virtualités inscrites dans la nature humaine, cette dernière évoluant selon des lois sans se transformer. Cette définition est globalisante et s'applique à toute forme sociale, incluant les mentalités et les idéologies. (Gréco, 1995, p. 754)

psychologie⁴⁸, en histoire, en psychanalyse, on s'est arrêté au sujet. Toutefois, en psychologie sociale, le phénomène de représentation est vraiment devenu un champ de recherche privilégié.

Selon Ferréol (1991), plusieurs interprétations de ce qu'est la représentation seraient possibles :

- Une manière de représenter et d'interpréter la réalité quotidienne;
- Un savoir de sens commun socialement élaboré et partagé, construit par et pour la pratique et qui concourt à structurer la réalité;
- Un processus d'élaboration tant psychologique que sociale;
- Une forme particulière de pensée symbolique;
- Une forme de catégorisation;
- Une forme de connaissance.

Molaro (1996) fait remarquer l'omniprésence de ce concept. Il réduit toutefois les définitions à deux logiques différentes. D'un côté, la représentation révèle une absence qui suppose une distinction entre ce qui est et ce qui est représenté; de l'autre, la représentation est l'exhibition d'une présence, la présentation publique d'une chose ou d'une personne. Le questionnement concerne donc le contenu de nos pensées, l'expression et le sens qui leur sont donnés. La représentation est donc une position entre l'objet et le sujet, l'image et la signification, le psychologique et le social, en même temps qu'un processus

⁴⁸ Jean Piaget, quant à lui, s'intéresse plus particulièrement à l'aspect du processus dans le développement de la connaissance. Pour lui, c'est « la dialectique de l'assimilation et de l'accommodation dans le processus d'équilibration qui assure le progrès et la stabilité ». (dans *La Recherche*, 1918) Toutefois, dans *Le jugement moral chez l'enfant* (1932), il s'attarde aussi sur les conditions cognitives, sur les opérations intellectuelles de la représentation dans l'acceptation des normes morales et sociales. L'intégration du nouveau par étapes est à la fois une question d'efficacité pour le sujet et son état du réel. Cette approche constructiviste cible les interactions entre le sujet et l'objet, faisant ainsi apparaître de nouveaux observables, tant sur l'objet lui-même que sur l'action qu'on lui a fait subir. Donc, pour Piaget, le progrès ne se fait pas par substitution de paradigmes ni par une dialectique linéaire, mais par changement de point de vue. La représentation devient donc l'interaction entre l'objet et le sujet qui se reconnaît lui-même en connaissant l'objet. (Gréco, 1995, p. 295)

permettant d'intérioriser l'extériorité. Nous proposons d'éclaircir ce concept à l'aide de cinq auteurs : Moscovici (1984), Jodelet (1984) et Abric (1994), pour la dimension conceptuelle; Gilly (1984) et Charlier (1989), pour la dimension éducative.

Dès 1961, Serge Moscovici a donné ses lettres de noblesse au phénomène de représentation. En fait, il cherchait à comprendre comment, après plus d'un demi-siècle, une théorie scientifique telle que la psychanalyse pouvait rejoindre le grand public. Il a alors montré que ce processus se déroulait en deux temps, l'objectivation puis l'ancrage. L'objectivation est une sélection et une schématisation de l'information. L'ancrage est l'insertion de l'élément nouveau dans la pensée préexistante, afin de lui donner un sens en fonction des croyances et des valeurs déjà établies. Il s'ensuit une classification et une catégorisation. Ainsi, la représentation est à la fois une forme de connaissance et une forme de pratique. Si l'élément crucial de l'intelligence est de voir des choses et de faire des liens entre elles, les gens oublieux de la logique ne voient donc pas les mêmes choses et ne font pas les mêmes liens. Moscovici explique cela par le fait que l'être humain serait tiraillé entre deux modes de connaissance. L'un fait appel à la pensée critique; l'autre fait appel à la pensée automatique. La pensée critique est celle du scientifique, celle qui cherche à atteindre le vrai; elle se contrôle et a ses propres lois. La pensée automatique, plus naturelle cherche à donner un sens dans l'immédiat; elle est le lieu du sens commun. Cette bifurcation de la pensée correspondant à une différenciation entre savoirs théoriques et savoirs pratiques est fortement critiquée :

D'une part, les savoirs élaborés par les spécialistes se rendent autonomes, d'autre part, les traditions vidées de leur contenu ayant perdu leur pouvoir de croissance naturelle poursuivent leur développement en tant que savoirs sur le terreau quotidien. Ainsi la récupération des traditions culturelles par les spécialistes a donné naissance à une culture d'experts encapsulée dans ses institutions et ses disciplines. Alors que la soi-disant connaissance

profane a été délaissée, fragmentée et essorée dans une culture de masse. (Moscovici et Hewstone, 1984, p. 541)

Le phénomène de représentation aura beaucoup d'impact sur la façon de livrer le savoir de l'éducation à la citoyenneté, car celui-ci sera à la fois un savoir débridé, issu du débat public et un savoir homologué, issu du programme approuvé par le ministère de l'Éducation et lui aussi quelque peu débridé. La signification donnée à ce savoir ne jaillira pas de l'information, ne sera pas déterminée par la clarté de la perception ou la justesse des inférences, mais dépendra d'engagements antérieurs envers un système conceptuel. En effet, le processus d'acquisition de la connaissance se ferait :

[...] en reconnaissant et triant les éléments d'information qui leur parviennent du monde extérieur. En essayant de mettre les choses en ordre et d'obtenir une vision stable du monde physique ou social, chaque individu fait des inférences qui lui permettent d'attribuer des causes aux effets et de faire des précisions. En l'absence de formation appropriée, nombreux sont ceux qui succombent à des partis pris et à des erreurs systématiques. Lorsqu'on cherche la source de ces partis pris et de ces erreurs, on la trouve dans les théories implicites, les schèmes et autres systèmes conceptuels qui canalisent le flux d'informations à traiter. (Moscovici et Hewstone, 1984, p. 550)

Jodelet (1984), très proche de Moscovici, donne cinq caractères fondamentaux aux représentations : imageant, symbolique et signifiant, constructif, autonome et créatif. Ces deux auteurs de la psychologie sociale seraient près de la conception que Charlot (1997) a avancée dans sa sociologie du sujet.

Abric (1994) s'attache davantage à l'aspect social de la représentation. Cet angle de recherche lui permet de mieux comprendre la dynamique des interactions sociales et d'éclairer les déterminants des pratiques sociales en repérant la vision du monde que les individus ou les groupes portent en eux et utilisent pour agir ou prendre position. Abric parle alors de représentations sociales. Pour lui, la

représentation est donc intégrée dans un système de valeurs lié au contexte social et idéologique. La représentation présente un intérêt pour l'individu ou le groupe, parce qu'elle guide pour l'action. Abric a bâti la théorie du noyau central auquel il reconnaît une dimension qualitative. En effet, un élément est central non par sa fréquence, mais comme donneur de sens. La représentation sociale est structurée autour du noyau central par des principes organisateurs.

Gilly (1984), dans ses études pour décrire le rôle professionnel de l'enseignant, s'appuie sur trois caractéristiques de la représentation : l'objet, qui articule la représentation dans un réseau sémantique; l'attitude, qui traduit l'aspect évaluatif, normatif et affectif de la représentation; le champ, qui relève de l'aspect extensif de la représentation, organisé en éléments centraux et périphériques. Il mentionne avec justesse que les réponses fournies doivent toujours être interprétées en tenant compte des caractéristiques de la personne qui les produit, du sujet et de la situation dans laquelle cette réponse est donnée.

Charlier (1989), faisant la synthèse de ce qui a été dit sur la question, résume bien le phénomène de représentation. Pour lui, les représentations sont sociales par leur fonction, leur extensivité et leurs circonstances de production; elles sont idiosyncratiques par leur mode de production et leur contenu. Les représentations sont des modes de construction et de structuration des connaissances; elles sont le produit d'une organisation de significations. Selon qu'il s'agit d'un processus ou d'un produit, elles sont dynamiques ou équilibrantes. Elles s'actualisent par un sujet, mais représentent un objet. Elles participent à l'élaboration du réel, mais se définissent comme une structure dynamique dans laquelle la signification est toujours liée aux éléments et aux rapports entre eux. Évidemment, elles sont constituées d'éléments cognitifs, vraisemblablement d'éléments affectifs, peut-être aussi d'éléments psychomoteurs (hypothèse). L'apprentissage implique une modification durable des représentations qui débouche sur une nouvelle organisation représentationnelle. Par contre, les représentations

sont plus ou moins adéquates pour résoudre certains types de problèmes. (Charlier, 1989, p. 60-62) Saint-Jacques et al. (2002) résument différentes positions à l'égard du terme représentation : celle des cognitivistes, pour qui les représentations sont des fragments d'information structurée et stockée dans la mémoire d'un individu; celle des psychologues sociaux, pour qui les représentations sont des moyens d'appréhender le monde comme sujets sociaux; celle des pédagogues, pour qui le terme est très englobant et signifie plutôt préconceptions, à la fois représentations et connaissances des apprenants.

Le travail sur les représentations a permis une certaine institutionnalisation du phénomène. Plusieurs écoles de pensée se dessinent, comme en ont témoigné Clemence et Lorenzi-Cioldi (1997). Doise, lors d'une communication donnée au congrès de l'ACFAS (2000), a parlé de dérive et s'est soulevé contre un emprunt abusif du terme « représentation », qui est avant tout associé aux groupes sociaux. Il observe des tendances sociologisantes et des tendances psychologisantes. Dans les premières, les représentations sociales s'élaborent sur des séries qui requièrent une analyse quantitative. Nous opterons pour les secondes, particulièrement utilisées dans les recherches qualitatives. Toutefois, le rôle de l'individu comme auteur étant important dans notre recherche, le terme « croyances », entendu au sens de construction psychologique, demeure ici plus adéquat.

3.2.1.2 *Le phénomène de croyance*

Le phénomène de croyance est plus connu dans le monde anglo-saxon. Dans un article au titre évocateur, *Cleaning Up a Messy Construct*, Pajares (1992) fait le point. Il accorde aussi un sens très large au concept de croyance :

Attitudes, values, judgements, axioms, opinions, ideology, perceptions, conceptions, conceptual systems, preconceptions, dispositions, implicit theories, explicit theories, personal theories,

internal mental process, action strategies, rules of practice, practical principles, perspectives, repertories of understanding, social strategy. (p. 309)

Puis, il fait la distinction entre croyance et connaissance :

Belief is based on evaluation and judgement; knowledge is based on objective fact [...] In all cases, it was difficult to pinpoint where knowledge ended and beliefs began, and the authors suggested that most of the constructs were simply different words meaning the same thing. (ibid.)

Enfin, après une analyse approfondie de la documentation, Pajares établit seize caractéristiques référencées (annexe H) des croyances, dont certaines sont communes au phénomène de représentation :

1. Les croyances formées tôt se perpétuent et sont résistantes aux contradictions;
2. Les croyances se développent en réseau et s'acquièrent par transmission culturelle;
3. Le système de croyances permet de se comprendre soi-même et d'interpréter le monde;
4. La connaissance et les croyances sont imbriquées, mais la nature affective, évaluative et épisodique puissante des croyances en fait un filtre interprétatif;
5. L'effet filtrant des croyances apporte une redéfinition et une distorsion dans les processus subséquents de la pensée;
6. Les croyances épistémologiques jouent un rôle déterminant dans l'interprétation de la connaissance;
7. Les croyances sont placées en ordre de priorité selon les relations établies avec d'autres croyances ou d'autres structures cognitives ou affectives;
8. Les substructures à l'intérieur des croyances, telles que les croyances éducationnelles, doivent être interprétées non seulement en fonction des autres substructures, mais aussi en fonction d'autres croyances;
9. Certaines croyances sont plus persistantes que d'autres;
10. Plus une croyance s'inscrit tôt chez un individu, plus il est difficile de la changer;
11. Le changement des croyances est rare durant l'âge adulte;
12. Les croyances sont instrumentales dans la définition de tâches et la sélection d'instruments pour interpréter, planifier et prendre des décisions au regard de ces tâches;
13. Les croyances influencent la perception de la réalité;

14. Les croyances personnelles affectent les comportements;
15. Les croyances doivent être inférées et cette inférence implique la considération de la congruence de l'énoncé de la croyance, de l'intentionnalité du comportement et du comportement lui-même;
16. Les croyances sur l'enseignement sont déjà établies avant que l'étudiant arrive à l'université.

En résumé, les croyances ont plusieurs caractéristiques. Elles sont des réorganisations de la connaissance à des fins particulières et des préalables à l'action. Les croyances sont des constructions mentales issues de l'expérience, puis organisées en système. Elles sont aussi de nature existentielle. Elles offrent une alternative à la réalité et sont souvent de l'ordre de l'idéal. Elles se distancient aussi de la réalité, puisqu'elles la modifient pour rendre cohérent ce qui est bizarre, chaotique ou différent. Les croyances ont un caractère évaluatif et affectif. Elles sont issues de la mémoire épisodique. Puisqu'elles ont pour mission de décrire, de classer et d'expliquer les choses, elles deviennent des théories pour les individus. Les croyances permettent aux individus de s'orienter dans leur environnement social et matériel, et de le dominer. Les croyances ont cependant un caractère plus personnel que les représentations qui donnent une certaine stabilité de la vision sociale. Puisque, dans notre recherche, nous faisons référence au sujet comme auteur de sa construction identitaire, l'aspect psychologique des croyances en fait une notion plus adéquate.

Alors que Pajares fait une différence entre croyance et connaissance, Baffrey-Dumont (1999), établit que ces deux termes sont tout à fait interchangeables, car une croyance équivaut à une connaissance épistémique. Pour cette auteure qui s'attache plus particulièrement à l'impact des croyances dans l'apprentissage, les croyances permettent de cerner les valeurs auxquelles le sujet se réfère dans le processus d'acquisition de connaissances ainsi que la représentation de ce processus. Par conséquent, les croyances permettent au sujet de délimiter sa responsabilité personnelle dans son propre processus d'apprentissage. Baffrey-Dumont cite Baxter Magolda (1992), pour qui, lors des sessions d'apprentissage,

chaque ensemble épistémique ou mode de connaissance conduit à des attentes spécifiques chez l'apprenant, les pairs et l'enseignant et ce, aussi bien sur la manière d'évaluer que sur toute décision éducative. Un lien est étroitement établi entre les connaissances épistémiques de l'étudiant et ses façons de raisonner, notamment la façon dont il va résoudre des problèmes ouverts et complexes qui ne comportent pas une seule solution correcte. (Lynch, Kitchener et King, 1994, dans Baffrey-Dumont, 1999) D'après la documentation consultée, il existerait quatre stades d'évolution des croyances épistémiques : a) le stade dualiste, du jugement pré-réflexif ou de la certitude ignorante, dans lequel le sujet estime que l'autorité détient la réponse au problème rencontré; b) le stade de multiplicité, du jugement quasi-réflexif, de la confusion intelligente, dans lequel le sujet est incapable de résoudre l'ambiguïté émergeant des différentes réponses qui s'offrent à lui; c) le stade relativiste, situé entre le jugement quasi-réflexif et réflexif, dans lequel la responsabilité du sujet est interpellée pour choisir la réponse appropriée; d) le stade d'intégration ou du jugement réflexif, dans lequel le sujet est engagé dans sa compréhension du monde pour résoudre un problème de façon appropriée et nuancée. (p. 160-161)

Ainsi, l'impact des croyances est déterminant dans les fonctions de l'étudiante ou de l'étudiant en formation initiale en enseignement, non seulement comme auteur de sa propre vie, mais aussi comme agent du système éducatif et acteur de la dynamique sociale :

[...] when teachers encounters an *entangled domain* [comme est décrit l'éducation à la citoyenneté], cognitive and information-processing strategies do not work, appropriate schemata are disconnected and unavailable, and the teacher is uncertain of what information is needed or what behavior is appropriate. It is the episodic core of beliefs that make their use as likely in just such a circumstance. (Pajares, 1992, p. 311)

Puisque, dans notre recherche, nous avons mis de l'avant le rôle d'auteur du futur enseignant, la notion de croyance, qui individualise davantage les étudiantes et les étudiants, semble là aussi plus appropriée.

3.2.2 *Les croyances des étudiantes et des étudiants sur l'éducation à la citoyenneté*

Les croyances que nous cherchons à décrire se situent entre deux pôles d'une relation, soit dans la relation entre une personne (l'étudiante ou l'étudiant en formation initiale en enseignement) et un objet (l'éducation à la citoyenneté). Peu de recherches empiriques ont été réalisées exactement sous cet angle, à l'exception de celles de Kubow (1997). Nous avons toutefois repéré quelques autres études sur la relation d'autres personnes (professeurs, élèves, public) avec les sciences humaines ou avec des concepts inclus dans l'éducation à la citoyenneté. Nous présenterons ces recherches pour l'information qu'elles apportent relativement : a) à quelques aspects de la problématique de l'impact des croyances sur l'enseignement et les apprentissages de l'éducation à la citoyenneté; b) au contenu de l'objet éducation à la citoyenneté; c) aux perspectives en éducation à la citoyenneté.

3.2.2.1 *Les croyances sur l'enseignement et l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté*

Nous avons déjà mentionné que la relation que nous étudions se situe en amont de la relation didactique et que nous n'aborderons pas l'opérationnalisation de l'enseignement ni l'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté. Dans cette section, nous ferons toutefois une petite incursion dans ces aspects connexes à notre sujet de recherche, car deux études s'y rapportant démontrent concrètement l'importance du phénomène de croyance. Ces études présentent aussi quelques éléments de réflexion sur deux éléments complémentaires, le développement des

contenus et des processus pédagogiques. Ces deux études concernent des étudiantes et des étudiants en formation initiale en enseignement et mettent en lumière l'impact de leur rapport au savoir dans leur apprentissage de l'éducation à la citoyenneté. Cet apprentissage est facilité par une mise en situation concrète (Corbett et Kendall, 1999), leur attitude ouverte envers la connaissance et leur volonté de modifier leur savoir initial, ce qui permet une restructuration des croyances (Angell, 1998).

En effet, dans une étude sur la restructuration des croyances, Angell (1998) présume que la conviction de Margareth (étudiante en formation initiale en enseignement), selon laquelle les élèves du primaire ne pouvaient discuter de sujets controversés, s'est modifié au cours de l'expérience (qui a eu lieu durant la guerre du Golfe). En fait, sa perception de l'enseignement des sciences humaines a pu changer entre le début et la fin du semestre, parce que, au départ, Margareth manifestait une ouverture au changement.

As Margareth's changing beliefs about teaching *social studies* began to inform her behaviour as a student teacher, there was evidence of increased cognitive salience and internalization of her beliefs. Margareth herself remarked with mixture of astonishment and pride that she had reflected and developed her own philosophy of social studies. (Angell, 1998, p. 524)

Angell, qui se penche particulièrement sur l'importance du rapport au savoir, observe qu'à la suite des études d'Adler (1984), Hollingworth (1989), Feiman-Nemser et Buchmann (1989), Goodman et Adler (1985), Grossman, Wilson et Sulman (1989), la recherche s'est canalisée davantage sur la façon dont les étudiantes et les étudiants apprennent (le comment) plutôt que sur ce qu'ils apprennent (le quoi).

The Shift in focus reflects a constructivist perspective, which posits learning as an active creation of knowledge, an interpretive

process in which the learner uses previous experience and existing beliefs to negotiate new meanings in social context [...] Their beliefs, assumptions, and theories of teaching and learning mediate the process of learning to teach as they engage in course work and student teaching (Angell, 1998, p. 509)

Angell fait remarquer que la médiation de nouvelles significations est d'autant plus importante dans un contexte où les futurs étudiants sont souvent aux prises avec des curriculums « *replete with competing value claims and conflicting strategies for fostering democratic values and beliefs among students* » (p. 510), ce qui est certainement le cas de l'éducation à la citoyenneté. Dans ses études, Angell considère l'étudiante et l'étudiant comme auteurs de leur propre savoir.

Par ailleurs, Dunkins et *al.* (1996) comme Allen (1998) et Evans (1990) se préoccupent de l'influence des croyances des professeurs sur leur façon d'enseigner. Dans une étude réalisée en 1989 sur les conceptions de l'histoire par les professeurs, Evans (1990) vérifie la transmission auprès des élèves des croyances énoncées par les professeurs. Il démontre ainsi que la perception des uns et des autres peut s'avérer bien différente et que les professeurs ne font pas ce qu'ils disent qu'ils font. Dans ce contexte, la connaissance conceptuelle d'un champ complexe comme l'éducation à la citoyenneté n'est donc pas à négliger.

Teachers teach what they know. Good teaching requires a coherent conceptual framework of academic content as well an ability to organize learning activities to help students understand content. The growing research literature on teacher's « personal, practical knowledge » (Connell and Clandini, 1985) and « pedagogical content knowledge » (Shulman, 1987) suggest that biography and schooling intersect with teachers' curricular and instructional decisions in complicated ways. When understanding is superficial or incomplete, teachers may rely upon the textbook as a conceptual scaffold or ignore certain topics altogether. (Makler, 1994, p. 250-251)

Larson et Parker (1996), en établissant les catégories sur la discussion comme moyen d'apprentissage, admettent que certains résultats corroborent certains constats avancés par la littérature « *That instruction is beholden to teachers' desire to achieve and maintain classroom control* ». (p. 125) Résoudre les paradoxes sous-jacents à ces études correspond à trouver l'équilibre entre ordre et désordre, ce que Houser (1997) cherche à faire en éclairant la relation entre *dissonance and safety* que les professeurs du primaire qu'il étudie veulent appliquer. Cet équilibre peut être atteint par la discussion. Un manque de connaissances de théorie politique est aussi souligné. La discussion se doit d'inclure des connaissances théoriques nouvelles.

Ces études montrent l'impact des croyances dans les apprentissages, par conséquent la pertinence de l'étude des croyances comme point de départ de l'élaboration du nouveau champ de savoirs qu'est l'éducation à la citoyenneté. Ces études montrent aussi qu'une connaissance conceptuelle permet de développer le raffinement intellectuel permettant de bien gérer la complexité de ce nouveau savoir.

3.2.2.2 *Les croyances sur le contenu de l'objet de l'éducation à la citoyenneté*

L'étude empirique de Kubow (1997), *Citizenship Education for the 21st Century – Insight From Social studies Teacher Preparation Students in Three*

Countries, est la plus pertinente pour notre recherche⁴⁹. Se basant sur des études antérieures démontrant que les étudiantes et les étudiants se sentent exclus du processus politique, Kubow a formulé ainsi l'objectif de sa recherche :

[...] to elicit the views of students in secondary *social studies* teacher preparation program and to compare students views with the views of policy experts to identify the intersection of agreement or consensus on the changing nature of citizenship and make recommendations for teachers training curricula and pedagogy to better prepare these students for their educators roles. (p. 4)

En fait, Kubow voulait éclairer une zone d'échanges possibles entre deux populations, l'une composée d'étudiantes et d'étudiants en formation initiale en enseignement des sciences humaines, issus de trois pays (Canada, États-Unis, Angleterre), l'autre composée d'experts⁵⁰ en différents domaines (affaires, industrie, travail, éducation, gouvernement), issus de neuf pays (Canada, Angleterre, Allemagne, Grèce, Hongrie, Japon, Hollande, Thaïlande et États-Unis).

Les résultats du questionnaire ont permis d'établir différents consensus entre ces populations. Un premier consensus a été établi sur les défis ayant des incidences sur l'avenir des étudiantes et des étudiants : diminuer la pauvreté et le fossé entre les pays industrialisés et les pays en voie de développement, limiter la

⁴⁹ Cette étude a mis à contribution 147 étudiants de 5^e année en formation initiale en enseignement, issus de trois pays différents : le Canada (3 sites), l'Angleterre (3 sites) et les États-Unis (4 sites).

Le volet quantitatif était basé sur un questionnaire comportant 106 points, dont 60 concernaient les tendances sociales qui auront un impact sur la vie des étudiantes et des étudiants au cours des 25 prochaines années, 20 touchaient les qualités nécessaires pour gérer cet impact, 26 traitaient des stratégies recommandées par les administrateurs scolaires.

Le volet qualitatif était basé sur 43 entrevues variant de 40 à 120 minutes, administrées en personne, par Internet ou par téléphone. L'entrevue comportait trois questions : a) Comment définissez-vous l'éducation à la citoyenneté? b) Quelle formation est nécessaire pour enseigner l'éducation à la citoyenneté? c) Quels sont les autres lieux d'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté?

⁵⁰ Cette étude fait suite à une autre réalisée en 1992, *The Citizenship Education Policy Study* (CEPS), qui avait pour objectif d'analyser les changements dans les caractéristiques de la citoyenneté depuis les 25 dernières années.

réduction de la sphère privée, contrer les inégalités dans l'accès aux technologies de l'information, résoudre les conflits d'intérêts entre les pays en voie de développement et les pays développés sur les questions environnementales, empêcher l'augmentation du coût de l'eau associée à l'augmentation de la population et de la pollution, limiter les conséquences environnementales de la déforestation. Un deuxième consensus a été établi sur cinq phénomènes à surveiller dans le futur : la neutralisation de l'influence politique par l'augmentation de la régulation et du contrôle gouvernemental, la difficulté d'atteindre une définition commune du bien commun, l'augmentation de l'influence du crime organisé dans la vie publique, la perte du sens de la responsabilité sociale et l'augmentation de la consommation. Un troisième consensus a été atteint sur trois tendances à encourager : l'adoption par les corporations de mesures environnementales, la diminution des discriminations fondées sur la race, l'appartenance ethnique, le sexe, l'accession des groupes minoritaires à des postes de pouvoir. Enfin, un dernier consensus a été obtenu sur les stratégies éducatives permettant de développer les habiletés reconnues comme pertinentes dans le monde d'aujourd'hui : a) inclure dans les curriculums les enjeux globaux et les études internationales; b) inciter l'engagement des étudiantes et des étudiants dans des activités conçues selon l'approche coopérative, en faisant de l'école un centre communautaire, en valorisant l'action communautaire et en augmentant la responsabilité civique des agents institutionnels; c) faire respecter les droits des enfants et assurer leur bien-être; d) encourager l'enseignement de sujets qui développent la pensée critique, mettre l'emphasis sur le traitement critique de l'information et encourager l'utilisation des technologies. Les habiletés visées sont : a) être capable de comprendre, accepter et tolérer les différences culturelles; b) savoir travailler en coopération et être responsable; c) savoir choisir des habitudes de vie qui n'affectent pas l'environnement; d) savoir résoudre des conflits de façon non violente; e) être sensibilisé aux droits de la personne et, si nécessaire, savoir les défendre; f) être capable de penser de façon critique et systématique.

Par contre, trois caractéristiques de la citoyenneté ont été peu partagées par les participants à l'étude et ont donc été écartées : a) la loyauté à la nation; b) l'habileté à prendre des risques et à avoir l'esprit pionnier; c) le développement des valeurs spirituelles. Par ailleurs, la recherche qualitative de Kubow a permis de cibler des thèmes émergents à partir de seulement trois questions. La première question concernait la définition de l'éducation à la citoyenneté. Selon les résultats obtenus, l'éducation à la citoyenneté devrait être globale, inclusive. Elle exigerait les habiletés permettant d'exercer une pensée critique, de prendre des décisions, de développer l'*empowerment* qui conduit à la maîtrise de sa vie et se concrétise par l'implication communautaire. La deuxième question concernait les suggestions de changements dans le curriculum. Les résultats suggèrent de développer à la fois une éducation à la citoyenneté concrète et une philosophie de l'éducation à la citoyenneté. Ils suggèrent également l'exploitation du concept de « professeur citoyen agent de changement » qui identifie les connaissances nécessaires, mais permet aux élèves de s'exprimer et de discuter sur des problématiques controversées, puis de réclamer des ressources supplémentaires. Ce concept appartenant à la théorie sociale de l'émancipation, il traduit en même temps une ambiguïté perceptible dans le concept d'*empowerment* (une question directe pour éclaircir la notion de changement aurait été nécessaire). Les résultats de la troisième question définissent le lieu de l'éducation à la citoyenneté comme un lieu où s'établissent des liens entre l'école et la communauté.

Les résultats de cette étude privilégiant une approche critique, l'éducation à la citoyenneté véhicule aussi plusieurs paradoxes : former à la fois des personnes loyales et des inquisiteurs critiques; concilier l'intérêt privé et l'intérêt public; conforter la fierté et l'identité nationales tout en considérant les valeurs qui limitent cette fierté. Cette étude reconnaît également les tensions fondamentales entre les droits, les responsabilités et l'idéal démocratique, car elle reconnaît implicitement le fait que l'éducation à la citoyenneté est un objet de recherche dont les objectifs compétitifs de liberté politique, de pluralisme et de conformité sociale prêtent à

controverse. L'enjeu sous-jacent est un glissement de la formation civique à une formation visant l'acquisition des connaissances et des compétences permettant de rivaliser en situation de compétition internationale intense. Cette recherche se situe pourtant dans un contexte de changement social lié à cinq phénomènes : l'interdépendance des sociétés industrialisées, le vieillissement de la population, l'éclatement des familles, la migration des populations et le multiculturalisme grandissant dans les sociétés. Les approches essentiellement basées sur le politique et l'économique ne suffisent plus, les préoccupations sociales et culturelles font désormais partie du problème. Le rôle de l'école doit changer; d'outil d'aliénation qu'elle était, elle doit maintenant tendre vers l'*empowerment*.

Bref, nous retiendrons de cette recherche : les caractéristiques de la définition de l'éducation à la citoyenneté, notamment celles qui sont liées à la perception de l'*empowerment*, et l'approche utilisée, soit la pédagogie critique.

Ainsi, les participants à cette étude de Kubow appréhendent l'éducation à la citoyenneté comme un outil de gestion de l'environnement. L'aspect des valeurs y est peu abordé et le rapport à l'universel, écarté. Le socioconstructivisme est implicite. Cette recherche se place dans une approche planétaire et met l'accent sur une culture globale liée à des enjeux sous-jacents à la globalisation, généralisables aux différentes sociétés industrialisées. La généralisation étant le lieu de la science et l'universalisation, le lieu de la transcendance (Dumont, 1987), les résultats de cette étude consistent essentiellement en une généralisation de principes. Ils s'inspirent implicitement d'un objectif de gestion de la tension entre le global et le local. Le choix de l'*empowerment* comme idéologie de convection nous apparaît, par conséquent, tout à fait logique. Cette étude de Kubow (1997) rejoint donc étroitement notre propos qui est de se questionner sur les enjeux et les finalités sous-jacentes à l'éducation à la citoyenneté, puis de se positionner à l'égard des notions de fonctionnement, d'*empowerment* et d'émancipation.

Par ailleurs, d'autres études ne portant pas sur la clientèle étudiante en formation initiale en enseignement fournissent aussi quelques perspectives intéressantes. Par exemple, Dynneson, Gross et Nickel (1994) décrivent le rôle ambigu de l'école secondaire, qu'ils situent quelque part entre éduquer et endoctriner, font l'historique de l'évolution des objectifs de l'éducation à la citoyenneté⁵¹, puis se préoccupent de remettre la notion de valeur à l'ordre du jour.

A good citizenship requiring the individual to possess an ability to make wise decision and to be concerned for the welfare of the others. Also important is an individual's willingness to accept an assigned responsibility, at the same time reserving the rights to question ideas and seeking to maintain an appropriate level of moral and ethical conduct, [...] less importance is the individual knowledge of current events, expression of patriotism and acceptance of those in position of authority [...] Knowledge of government and participation in community or school affairs, although helpful, are not prerequisites of good citizenship. (Dynneson, 1992, p. 57)

Ainsi, le rapport de l'étudiant au devoir se pose implicitement avec celui à l'autorité, à la dissidence et à ce qui est légitime. La réponse à ce problème complexe ne peut venir que d'une décision éclairée.

Les études de Mitchel, Evans, Daly et Roach (1997), de Daly (1986) et de Makler (1994) se penchent sur la perception des professeurs à l'égard de concepts liés à l'éducation à la citoyenneté, comme la liberté académique et la notion de justice. Dans leurs réponses, les professeurs reconnaissent ces concepts d'ordre universel comme nécessaires mais difficiles à mettre en pratique, car ils exigeraient la discussion en classe de sujets controversés, une approche théoriquement encouragée mais, en pratique, facilement écartée.

⁵¹ 1950 – self-realization, human relationship, economic efficiency and civic responsibility; 1960 – civic information on the Constitution, structure of government, political values and concepts; 1980 – knowledge of government, civic values, willingness to participate in the affairs of community and state. (Dynneson, Gross et Nickel, 1994)

Les études de Niemi et Chapman (1999) et d'Allen, Freeman et Osborne (1989) font état des connaissances politiques – plutôt que des croyances – des élèves de niveau secondaire et primaire. Pour eux, la difficulté d'établir une nette différence entre connaissance et croyance relève du fait que les éléments retenus « *depend in large part on what they find relevant to themselves; the determination of relevance is the result of students' social demographic, and attitudinal traits* ». (Niemi, 1999, p. 3) Par contre, l'étude de Sigel (1979) sur la compréhension de la démocratie chez des élèves du secondaire révèle que, dans la plupart des cas, les réponses sont simplistes. Or ceux qui ont une meilleure compréhension de la démocratie ont aussi de meilleurs résultats scolaires. Les principaux éléments jugés indispensables à la démocratie par les étudiantes et les étudiants sont : le procès avec jury, les élections libres, une constitution écrite, le droit de critiquer le gouvernement. Par ailleurs, Knowles (1993), qui s'intéresse aux perceptions des élèves du primaire sur la guerre du Golfe, observe que le patriotisme occulte toute pensée critique ou même toute compréhension de ce qui arrive en situation de guerre. Par contre, l'étude de Zellman (1975), basée sur une compilation de plusieurs études, permet de déduire qu'il existe un appui à l'égard des libertés civiles comme fondement de l'idéal démocratique américain. Cependant, cet appui relèverait davantage d'un principe abstrait que de situations concrètes. Il y aurait donc une différence de perception entre la théorie et la pratique. De plus, Zellman observe que les libertés sont perçues différemment selon les générations.

In general, tolerance has increased in the American public, since these attitudes began to be intensively studied in the 1940s. Two important aspects of civil liberties attitudes have not changed, however. First, the public continues to be much more tolerant in response to abstract principles of civil liberties than to their concrete implications. Second, patterns of demographic differences in attitudes related to civil liberties have largely remained. The analyst suggest three factors that account for the large gaps between tolerance in abstract and in concrete situations : threat, value conflict and cognitive dissociation. (Zellman, p. 48)

Les études que nous avons présentées dans cette section démontrent la nécessité de parfaire les connaissances sur les principes en lien avec la patrie et la démocratie et d'articuler la théorie à la pratique. Ces études rappellent aussi que l'éducation à la citoyenneté est fondamentalement idéologique et que les possibilités de dérives sont réelles.

3.2.2.3 *Les perspectives de l'éducation à la citoyenneté*

Les études ci-après abordent les différentes perspectives des sciences humaines, un champ disciplinaire qui inclut généralement l'éducation à la citoyenneté.

Adeyemi (1992) discute l'impact des cours en sciences humaines sur l'orientation philosophique des *Social Studies* (*citizenship transmission, reflective inquiry, social science*) chez les étudiantes et les étudiants en formation initiale en enseignement.

Citizenship education transmission orientation is concerned by the maintenance of the status quo. Students are taught to be honest, law abiding, develop leadership skills, pay taxes and vote in elections. The social science orientation enables young people to develop the attitude of science and possess a body of scientific knowledge about human behaviour and institutions through active involvement, and answering questions. The reflective inquiry orientations enables young people to use higher mental processes to solve problems, answer questions, make evaluations or resolve controversies. (Adeyemi, 1992, p. 237)

Adeyemi note le changement d'orientation des *Social Studies*, de la transmission (*citizenship transmission*) vers l'enquête réflexive (*reflective inquiry*). Ainsi, même si l'on constate un changement en éducation à la citoyenneté, de l'orientation de la transmission vers celle de l'enquête réflexive, c'est l'orientation

qui favorise l'acquisition de connaissances scientifiques qui continue à faire autorité dans le domaine. Nous remarquons que pour mener à bien l'enquête réflexive, une zone d'autonomie – zone entre soi et soi, entre soi et les autres et entre soi et les structures – que nous qualifions de dialogique- est nécessaire. Enfin, Chilcoat et Ligon (1994), Evans (1990), Anderson, Avery, Pederson, Smith et Sullivan (1997) se préoccupent aussi des différentes orientations adoptées en sciences humaines, mais chez ceux qui les enseignent, les professeurs. Le tableau Typologie des orientations en sciences humaines (annexe B) résume les différentes approches préconisées en sciences humaines et, par conséquent, en éducation à la citoyenneté. Certains courants peuvent être regroupés. Ainsi, *citizenship transmission, cultural transmission, legalist, assimilationnist, communitarians* sont des orientations qui se préoccupent du rapport à l'autorité, qu'elle soit sous la forme de l'État, du droit, de la famille ou de la communauté. *Democratic transformation, critical pedagogy, cosmic philosopher, eclectic, critical thinkers* sont des orientations qui s'arriment aux valeurs universelles. *Relativist reformer, cultural pluralism, storyteller* réfèrent à l'interaction de soi et du contexte social. *Social science, scientific historian, reflexive enquiry* tiennent plutôt du rapport au savoir scientifique. À ces courants présents en éducation à la citoyenneté s'ajoute celui de Fordham, Fox et Muzalee (1998), une orientation qui aurait trois principales composantes : l'éducation en contexte de Paolo Freire, l'éducation de tradition libérale et l'éducation procurant la compétence de la prise de décision.

Ces études démontrent bien l'importance des perspectives, toutefois souvent implicites, dans l'enseignement et l'apprentissage des sciences humaines. La perspective que nous avons explicitement choisie, celle d'agent, d'acteur et d'auteur liée au concept de fonctionnement, d'*empowerment*, d'émancipation et de construction identitaire mettant en avant deux concepts clés, ceux d'intégration et d'autonomie, est ainsi corroborée et tout à fait pertinente. En effet, les différentes perspectives des études présentées dépendent de la distanciation par rapport aux

attentes sociales, tout comme les perspectives d'agent, d'acteur et d'auteur. Ce qui nous amène à poser la question suivante :

- Quelles sont les croyances des étudiantes et étudiants en formation initiale en enseignement sur l'éducation à la citoyenneté?
- Quelles perspectives de l'éducation à la citoyenneté émergent des croyances des étudiantes et étudiants en formation initiale?

3.3 La personne en formation initiale en enseignement, porteuse de rôles

L'étudiante ou l'étudiant en formation initiale en enseignement est vu comme une personne ayant le potentiel de jouer trois rôles dans la société : agent de l'État, acteur de la société civile et auteur de son projet de vie. Dans le premier rôle, il est agent de la reproduction de la symbolique de l'État; il a alors une réalité à transmettre en fonction de la vision homologuée de l'éducation à la citoyenneté par le ministère de l'Éducation. Dans le deuxième rôle, l'étudiant est acteur de la société civile; là, il peut participer à une construction de la réalité sociale, il est partie prenante de la dynamique sociale. L'étudiant est aussi auteur de son projet de vie; dans lequel il a à construire son identité propre. Ces rôles induisent un rapport différent à l'identité professionnelle. La ou le futur professionnel de l'enseignement est posé comme décideur de son rôle social et constructeur d'une identité professionnelle forte toujours en dialectique avec les structures sociales et institutionnelles de régulation.

De plus, lorsqu'il sera enseignant, l'étudiant ou l'étudiante en formation initiale aura à favoriser l'acquisition d'un savoir complexe relatif à la citoyenneté, dont la première fonction sera d'aider les citoyens de demain, ses élèves, à faire face aux changements issus des tensions mentionnées dans le rapport Delors (1996). La médiation entre son rôle d'enseignant, l'éducation à la citoyenneté et l'élève sera influencée par la position personnelle qu'il adoptera à l'interface de ses trois rôles.

Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (1999) se sont penchés sur cette notion d'interface, notamment celle entre la professionnalisation de l'enseignant et de l'enseignement, qui « permet d'alimenter une vision procédurale de la constitution d'une identité professionnelle qui fait appel [...] à des dimensions psycho-individuelles aussi bien que sociale de l'identité ». (p. 22) Ainsi, l'interface que nous voulons clarifier est celui des rôles potentiels de l'étudiant en formation initiale en enseignement en fonction de concepts bien ciblés, dont les perspectives sont résumées dans le tableau 13 :

- Le rôle d'agent en rapport avec le fonctionnement social dans ses dimensions reproductrices et assimilatrices;
- Le rôle d'acteur en rapport avec le changement dans ses dimensions d'intervention sociale liée à l'*empowerment* et d'action sociale liée à l'émancipation;
- Le rôle d'auteur en rapport avec l'identité dans ses dimensions individuelle, collective, nationale et universelle.

Tableau 11
Les rôles sociaux portés par l'étudiante et l'étudiant en formation initiale en enseignement

RÔLES	DIMENSIONS	RAPPORTS DE L'ÉTUDIANT
Agent	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reproduction/assimilation 	➤ au fonctionnement
Acteur	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Intervention sociale/<i>empowerment</i> ▪ Action sociale/émancipation 	➤ au changement
Auteur	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Individu ▪ Collectivité ▪ Nation ▪ Universel 	➤ à l'identité

La recherche des perspectives des étudiantes et des étudiants par rapport à ces différents rôles est entendue comme une forme de rapport au monde, à soi-même et aux autres, d'un sujet en relation avec un milieu social inscrit dans le temps, le monde étant non seulement un ensemble de significations symboliques, mais aussi un champ d'actions. Plus spécifiquement, ces différents rôles sont un ensemble de relations qu'un sujet entretient avec un objet, ici l'éducation à la citoyenneté, lié à l'apprendre et au savoir de l'éducation à la citoyenneté. Cette perspective est un construit par la mise en relation avec des concepts d'intégration sociale et d'autonomie professionnelle liés à la régulation sociale et institutionnelle. Ces perspectives sont différentes de ce qui est entendu par « perspectives idéologiques » (Gosselin, 2002) ou « représentations idéologiques » (Deconchy, 1984), notions qui sous-entendent une neutralisation de certaines croyances personnelles pour se conformer à celles du groupe.

3.3.1 Agente de l'État : rapport au fonctionnement et à la reproduction sociale

Les étudiantes et les étudiants en formation initiale en enseignement porteront un rôle attribué par l'État, celui d'agent de la symbolique de l'État. En effet, comme mentionné dans la section précédente sur la régulation institutionnelle, l'école est régie par le système éducatif tel qu'organisé par le Gouvernement du Québec, par l'entremise du ministère de l'Éducation. L'école n'est donc pas neutre. Elle est partie prenante d'un processus de reproduction sociale.

Pour Reboul (1977), l'école, c'est le lieu de l'endoctrinement « quand on dissimule l'incertitude et la partialité inhérentes à la doctrine et qu'on lui confère une objectivité qu'elle ne comporte pas ». (p. 37) Quant à Bourdieu et Passeron (1977), ils font remarquer que :

The educational system has never been able to present more completely the illusion of absolute autonomy with respect to all external demands, and in particular with respect to the interests of the dominant classes, than when the consonance between its essential function of inculcation, its function of conserving culture and its function of conserving social order was so perfect, that its dependance on the objective interests of the dominant classes could remain unnoticed in the happy unconsciousness of elective affinities. (p. 198)

Anyon (1978), lui, pointe du doigt le rôle des manuels scolaires, ces « powerful nexus of social forces in which schools operate » (p. 40), et invite à la prudence :

In order to develop the argument that elementary *social studies* knowledge is part of socialization to an acceptance of prevailing institutions, the concept of legitimation will be developed, and applied in an analysis of the knowledge presented children in elementary social textbooks. Books fail to provide students with tools for critical thoughts...books are somewhat dysfunctional. (Anyon, 1978, p. 40)

Mais c'est Apple (1990, 1996) qui décrit le mieux le rôle de l'État dans l'établissement du curriculum national, dans la reproduction culturelle et économique et dans la construction de l'identité. Il conclut son ouvrage *Ideology and Curriculum* en conseillant :

[...] our movement should be progressively away from the current « quasi-scientific » and management framework, one that has its roots in the achievements and socialization traditions that now guide most of the fields's endeavors, and should consistently move toward a political and ethical structure. (Apple, 1990, p. 162)

Enfin, dans la définition d'Ardoino (1996), le rôle d'agent est représenté en termes de fonction et de compétences s'accommodant surtout d'une modélisation

mécaniste. Son autonomie ne peut s'actualiser que dans une faible marge de manœuvre. Ce rôle est d'exécuter des commandes de l'État, notamment celle de la reproduction économique (liées aux enjeux économiques de la mondialisation), de la reproduction culturelle (liées à la question de la conscientisation territoriale, apparemment aussi importante que la conscientisation sociale et, implicitement, la question nationale), de la reproduction de l'État (liées à la Loi sur le multiculturalisme et la Loi sur les langues officielles, qui légitiment la notion des deux peuples fondateurs). Ardoino suggère des moyens pour aider l'élève à se libérer de son environnement. En premier lieu, il s'agit de mieux connaître comment il fonctionne; en second lieu, de favoriser chez lui le développement de l'art du compromis raisonnable. La première étape (comprendre) est tout à fait logique; la seconde (développer l'art du compromis raisonnable) induit un changement balisé, une connaissance et une coexistence assumée des normes. La mission de socialisation de l'école est alors privilégiée. La démocratie délibérative proposée est procédurale. Dans cette orientation, l'approche par compétence, prônée dans le curriculum et définie comme un savoir-agir basé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources, pourrait conduire à une modélisation mécaniste.

Ainsi, dans son rôle d'agent, l'étudiant en formation initiale en enseignement est essentiellement un outil d'intégration sociale, au sens suggéré dans l'orientation assimilationniste ou l'intégration additive. L'accent est davantage mis sur la reproduction de comportements civils que sur l'éducation à la citoyenneté; c'est la compréhension et l'apprentissage du fonctionnement social qui sont d'abord visés. L'étudiant se considérant alors comme un exécutant ayant peu de marge de manœuvre, il pourrait écarter les aspects politique et idéologique de l'éducation à la citoyenneté, puis éviter les sujets controversés.

3.3.2 *Acteur de la société civile : rapport au changement, à l'empowerment et à l'émancipation*

Selon Ardoino, quand l'étudiante ou l'étudiant en formation initiale en enseignement choisit un rôle d'acteur de la société civile, il part de son intentionnalité et contribue à l'élaboration de sens. Cette orientation lui confère une gamme de possibilités lui permettant de faire face au changement social. Dans cette position, l'étudiant en formation est déjà en interaction avec la dynamique sociale; par la dimension sociale de sa fonction, il devient partie prenante du changement social. Puis, face au changement, deux possibilités non exclusives se présentent à lui : gérer le changement par l'intervention sociale à l'intérieur du donné sociétal (il se situe alors dans l'*empowerment*) ou agir sur le changement par l'action sociale, participant ainsi au changement du donné sociétal (il se situe alors dans l'émancipation). Rappelons la distinction importante entre *empowerment* et émancipation : « *empowerment* involves people developing capacities to act successfully within the existing structures of power, while emancipation concerns critically analyzing, resisting and challenging the structures of power ». (Inglis, 1997, p. 4)

3.3.2.1 *L'intervention sociale : rapport à l'empowerment*

Nous parlons ici d'intervention sociale plutôt que d'intervention éducative pour deux raisons. La première est que nous avons mis de l'avant le rôle social de l'éducateur; la seconde est liée à la nature sociale de l'éducation à la citoyenneté. L'intervention est considérée comme une relation d'aide, c'est-à-dire une relation interpersonnelle, un rapport social « qui échappe au contrôle des interlocuteurs parce que situé dans les rationalités de gestion du social qui lui assurent ses conditions matérielles de réalisation tout en orientant son actualisation et son évaluation ». (Zuniga, 1997) Dans son statut d'intervenant social, l'étudiante ou l'étudiant est appelé à gérer le changement social de façon pragmatique.

Cette façon de voir fait référence au courant pragmatique qui est représenté par James et Dewey. James (1968) présente le pragmatisme comme la solution permettant de concilier le besoin de connaissances positives et de religion. Il situe le pragmatisme entre l'empirisme et le rationalisme, s'élève contre l'optimisme de l'idéalisme qu'il voit comme stérile. Le tout étant à la mesure de l'humain, il parle aussi d'humanisme. Pour lui, le pragmatisme « n'est pas seulement une méthode, bien qu'il soit d'abord cela, mais une théorie génétique de la vérité, prise dans sa signification réelle ». (James, 1968, p. 61) En fait, cette approche, le pragmatisme, vise l'intégration dans le monde réel, la gestion du social. La cohabitation identitaire, l'orientation conciliatrice et l'orientation transculturelle seraient toutes des approches pragmatiques.

Ainsi, en général, cette façon pragmatique d'appréhender le changement se préoccupe surtout des possibilités de réalisation, soit de la faisabilité du changement dans un contexte culturel et social régulé par une éthique appliquée. Elle donne à l'éducation une valeur pratique. Elle implique des notions de gestion et de faisabilité, et suit donc la logique utilisée dans l'administration des organisations. C'est le lieu de l'*empowerment*. Blanchard, Carlos et Randolph (1999) en donnent les trois clés : « a) Share information with everyone; b) Create autonomy through boundaries; c) Let teams become the hierarchy ». (p. 45-121) Pour eux, le changement se gère également en trois étapes : « a) Starting and orienting the journey; b) Change and discouragement; c) Adopting and refining *empowerment* ». L'appropriation par chacun des limites dans lesquelles le changement doit s'accomplir est, par ailleurs, le but de l'*empowerment* tel que ciblé par Inglis. (1997) Il s'agit alors de développer des capacités pour réussir dans les structures imposées par le pouvoir. L'approche par compétences pourrait aussi s'appliquer dans la perspective d'*empowerment*, car elle vise la réussite⁵², telle que mise de

⁵² La notion de réussite liée à la délivrance des diplômes et à l'accès au travail est un critère cher au mouvement pragmatique, empirisme pour lequel la valeur pratique est le critérium de vérité. (Didier, 1996, p. 224)

l'avant par le gouvernement, et recommande de tenir compte, au nom de l'efficacité sociale, des contraintes sociales et culturelles. (Gould, Weiner et Levin, 1997) En contrôlant le changement, l'approche par compétences, comme celle de l'*empowerment*, assure la cohésion sociale.

L'*empowerment* pourrait également être associé aux théories sociocognitives qui, selon Bertrand (1993), mettent l'accent sur les transactions socioculturelles entre une personne et son environnement⁵³. Bertrand (1993) analyse cinq théories sociocognitives : la théorie sociocognitive de l'apprentissage social de Bandura (États-Unis); la théorie du conflit sociocognitif du courant francophone (Europe); la théorie sociohistorique de Vygotsky (Russie); les théories de l'apprentissage contextualisé (États-Unis); les théories coopératives d'enseignement et d'apprentissage. Elles ont un point commun, l'interaction avec les autres et l'impact du contexte culturel, mais se distinguent des théories sociales, car elles ne proposent pas de changement. Les théories sociocognitives proposent plutôt une prise en charge (donc une gestion) des facteurs sociaux et culturels qu'affectent l'apprentissage dans un milieu scolaire, une préoccupation qui est également celle du Gouvernement du Québec. En mettant l'accent sur l'efficacité, l'autorégulation et le développement de la zone de développement proximal qui, selon Vigotsky (1985), est social et culturel, les théories sociocognitives semblent répondre du pragmatisme, du culturalisme, de la régulation des finalités politiques de l'éducation. Elles relèveraient également des principes de cohésion, d'égalité et de réussite.

Ainsi, dans l'*empowerment*, l'éducation à la citoyenneté prend le sens de gouvernance. (McLagan et Nel, 1995) C'est alors le lieu par excellence où se développe l'art du compromis raisonnable.

⁵³ Par contre, il est peu probable que l'*empowerment* se trouve associé aux théories psychocognitives, qui s'intéressent davantage à ce qui se passe au niveau de la cognition, par exemple à la logique de la résolution de problème.

3.3.2.2 *L'action sociale : rapport à l'émancipation*

L'action sociale est une autre façon d'appréhender le changement, qui suppose la maîtrise du changement, par une très grande autonomie et l'engagement dans l'action. Dans cette orientation, l'étudiante ou l'étudiant en formation initiale en enseignement doit démontrer une volonté d'orienter le changement social et se positionner comme leader social. Cette volonté d'orienter le changement en modifiant les structures relève de la théorie de la critique sociale, du rôle émancipateur de l'éducation, des idéaux universels de liberté et de justice. Cette référence à l'universel peut se faire en référant aux droits de la personne, à une métaéthique (Russ, 1995) ou encore à une spiritualité laïque (Compte-Sponville et Ferry, 1998). Cette façon d'appréhender le changement tend vers un idéal, tel que la société sans classes ou la société planétaire. Dans l'action sociale, les conséquences sociales des rapports dominants-dominés, de la pauvreté, des inégalités, de la destruction écologique et de l'omniprésence de la technologie sont critiqués. Cette critique sociale est implicitement liée au marxisme⁵⁴, donc à l'analyse des rapports de classes ou de groupes. La pédagogie de la conscientisation de Freire, la pédagogie de la libération de Shor et la pédagogie critique de Giroux découlent toutes de cette approche (l'action sociale).

Dans la pédagogie de la conscientisation, développée autour de la pensée de Paolo Freire (1921- 1997), chacun est amené à réfléchir sur sa condition sociale et culturelle. En se distanciant des valeurs dominantes puis en valorisant sa propre vie, l'individu est amené à créer, par le dialogue, sa propre culture. Cette éducation est dirigée et conduit à s'impliquer socialement. Le but visé est explicite : se libérer des classes dominantes par l'éducation. Dans cette perspective, éduquer, c'est participer au changement, le changement étant l'essence même de la démocratie.

⁵⁴ Marx (1818-1883), dans son analyse critique du capitalisme et de la société industrielle dans une perspective matérialiste de type économiste, conclut que les rapports de production induisent toutes les activités sociales et culturelles.

Face aux critiques liées à l'individualisation de la société, McLaren et Leonard (1993) ont réactualisé la pensée de Paolo Freire en rappelant que la libération et la démocratie ne peuvent être opposées au socialisme et ce, malgré ses échecs. Le point principal demeure l'accès au dialogue. (Freire, 1974) Peca (1997) de l'Université du Nouveau-Mexique a, elle aussi, procédé récemment à une actualisation de la théorie de la critique sociale. Pour elle, l'éducation étant avant tout politique, il s'agit finalement d'accorder à l'étudiant les pouvoirs lui permettant de changer la société.

Parlant de la pédagogie de la libération, Shor (1992) souligne, dans son livre *Empowering Education*, l'ambiguïté du rôle de l'éducation et l'interférence des curriculums implicites et explicites. Puis, elle pose cette question : comment l'éducation peut-elle former les étudiantes et les étudiants en tant que penseurs critiques, travailleurs habiles et citoyens actifs? Une telle question ramène la problématique de la conciliation des trois rôles de l'étudiant en formation initiale en enseignement, qu'il devra résoudre.

Dans la pédagogie critique, les efforts sont mis davantage sur les fondements d'une éducation sociale que sur les stratégies. Le discours porte sur la résistance contre la reproduction sociale, dont l'école est l'instrument. On note trois tendances dans l'évolution de ce courant. La première tendance tient du langage marxiste, dans lequel l'école a pour fonction de reproduire les avantages des classes dominantes. Dans la deuxième tendance, celle de la nouvelle sociologie, qui aurait été préconisée par Young (1971), les enseignants sont considérés comme des agents de changement, qui procèdent par sélection des connaissances enseignées. Cependant, leur pouvoir ayant été surévalué, les enseignants auraient ensuite perdu leur marge de manœuvre et leur liberté pour devenir des exécutants. La troisième tendance, adoptée par l'école de Francfort, relève de réflexions socioculturelles néomarxistes qui analysent les mécanismes sociaux dans la construction des cultures, ce qui permet de réhabiliter l'individu par rapport au groupe ou à la classe.

Dans ce contexte d'émancipation par l'école, Giroux affirme que l'école participe malgré tout à l'imposition de règles culturelles en instituant une culture de masse sous le signe de la médiocrité et de l'utilitaire. Selon lui, on n'insiste que sur la connaissance, les habiletés et les habitudes à acquérir pour devenir un citoyen critique; en fait, on se préoccupe de répondre à la question : quel type de citoyen l'éducation publique doit-elle former pour instaurer une culture postmoderne⁵⁵? Ainsi, la théorie de la critique sociale devrait être réactualisée pour tenir compte de l'individualisme grandissant de notre époque ou pour offrir une résistance au débat sur la postmodernité.

En résumé, dans cette orientation axée sur l'action sociale, l'étudiante et l'étudiant en formation initiale sont responsabilisés dans leur rôle d'enseignant, qui est ainsi honoré. Leur statut est réévalué. L'enseignant n'est pas un agent, mais un acteur, voire un leader. Cette approche met l'accent sur l'autonomie des futurs enseignants. Ainsi, leur conscientisation aux enjeux de la régulation et de l'intégration dans une société plurielle en voie de mondialisation, de la judiciarisation et de la laïcisation nous apparaissent nécessaires. Les enseignants sont en première ligne pour aider les nouveaux arrivants ainsi que tous les Québécois à devenir des citoyens critiques, auteurs de leur vie.

⁵⁵ Boisvert (1997) mentionne que la vision postmoderne s'appuie sur la notion de changement : « Ce changement est accompagné d'une mutation au niveau de l'imaginaire politique; la base de ce dernier passe par une référence institutionalo-providentielle vers une conception plus libertaire où l'on veut des pouvoirs souples et excentrés d'ordre social [...]. La réorganisation se fera au détriment de l'État, de ses composantes et de ses serviteurs au profit de la société civile et de ses sociétaires. Elle se fera aussi à travers le décroisement et l'éclatement du pouvoir politique en de multiples espaces publics. C'est à ces nouvelles instances que reviendront de nombreuses responsabilités politiques et le devoir de favoriser l'autorégulation de la société civile ». (Boisvert, 1997, p.15-17) La nouvelle école communautaire, telle qu'avancée par le Gouvernement du Québec, correspondrait à cette vision.

3.3.2.3 *Comment concilier l'intervention et l'action sociales?*

Ces deux façons d'approcher le changement, l'intervention sociale et l'action sociale, pourraient être diamétralement opposées, puisque l'une est pragmatique et l'autre idéale. Toutefois, en introduisant le facteur temps, elles deviennent complémentaires. (Mucchelli, 1985) L'une et l'autre contribuant à résoudre la problématique du changement en permettant à l'éducation à la citoyenneté de préparer les citoyens à la société complexe, technocrate et matérialiste d'aujourd'hui, tout en continuant à leur inculquer des valeurs universelles, leur point commun d'arrimage serait le facteur temps. Ces approches dichotomiques conciliant le monde de la science et le monde de la philosophie peuvent aussi devenir diachroniques sur un continuum regroupant les principes de fonctionnement, d'*empowerment* et d'émancipation.

Ce continuum permettrait la réalisation des objectifs du gouvernement en matière d'éducation à la citoyenneté, à travers des savoirs qui seraient promulgués dans une triple orientation : la régulation, l'intégration et la libération des citoyens de demain. Cette perspective exige cependant l'exercice d'une certaine autonomie de l'agent transmetteur, qui lui permet d'être aussi acteur dans la dynamique sociale. Cette approche vise donc la construction de l'autonomie des étudiantes et des étudiants en formation initiale à l'égard de la matière qu'il aura à enseigner, l'éducation à la citoyenneté, afin qu'il puisse assumer son double rôle d'intervenant social et d'acteur social. (Courtine Sinave, 2000)

Ayant convenu que l'étudiante et l'étudiant en formation initiale devront assumer des fonctions d'intervenant social et d'acteur social dans leur rôle d'enseignant, dans quelle mesure la formation initiale à l'enseignement répond-elle à cette assertion? Quelle approche préconiser? Comment mettre en pratique cette approche diachronique?

Nous reprenons ici la théorie de Prawat (1993), qui permet de concilier l'intervention sociale et l'action sociale, tout en établissant une position épistémologique permettant d'aborder l'éducation à la citoyenneté. Pour Prawat, le monde est une série d'obstacles à résoudre. Pourtant, il récuse l'aspect pratique de la résolution de problème, qui réduit le rôle transformant de l'expérience aux possibilités liées aux situations. En effet, sa vision s'appuie sur l'aspect instrumental de l'apprentissage, sur le processus d'assimilation, l'existence de schémas déjà existants qui développent des routines en négligeant le processus d'accommodation. Cela implique une relation transformante avec le monde et non pas seulement informante. Pour Prawat, le savoir institutionnalisé et le savoir personnel interagissent, et c'est là qu'interviennent les idées. L'interaction entre le professeur et les élèves est finalement basée sur les idées et non pas sur les stratégies :

Ideas are themselves intrinsically pedagogic. To understand a new idea is not merely to add to the existing stock; it is also to grasp hold of its heuristic power – its power to teach. Explanations are not only of something; they are also always for someone. (McEwan, Bull 1991, dans Prawat, 1993, p. 12) [...] Ideas or concept function like perceptual schemata, they help educate attention, opening us up to aspects of the world that are potential source of wonder or awe. Perceptual schemata constitute a set of anticipation that alert the individual to certain aspects of environment, guiding and constraining perception while also remaining receptive to new input as the search process unfolds. (Neisser, 1976, dans Prawat, 1993, p. 5)

Prawat reprend la position de Egan (1986, dans Prawat, 1993, p. 6), selon laquelle le point de connexion intime entre l'émotion, l'affectivité et la cognition aurait été perdu dans la recherche des compétences. Prawat s'approprie ainsi la dimension affective de l'idéalisme. Il propose de viser les possibilités plutôt que les problèmes. L'imagination ayant un rôle à jouer dans la stimulation des étudiantes et des étudiants, elle pourrait être aussi une alternative à la rationalité technique :

The way to cultivate imagination in the classroom (Egan, 1990) is to involve students in the world of ideas – ideas that can help bring to life important aspects of every day world. But ideas have to be situated in context to be understood. The purpose is not to give definitions of ideas but to help students to grasp their complexity by multiple exemples. (Prawat, 1993, p. 9)

Ainsi, selon Neisser, « ideas represent the anticipatory phases of activity, they are schemata that the perceiver has detached from their perceptual cycle, ideas educate attention. The change in thinking result from discussing ideas in a social context » (Neisser, 1976, dans Prawat, 1993, p. 12). Les idées stimulent donc l'imagination et font appel à l'affectivité.

Mais la réalisation de soi doit-elle se faire dans un contexte régulé socialement et culturellement, donc à l'intérieur de limites données? Le droit à la dissidence doit-il faire partie de l'éducation à la citoyenneté? La question est posée. La réponse appartient à chacun. Elle s'appuie sur cette motivation liée aux idées. Cette théorie pourrait sous-tendre une pédagogie liée au traitement des enjeux controversés, et ainsi faire l'objet de recherches ultérieures. Il reste qu'une conscientisation des enjeux contemporains, qui sont des sujets controversés, conduit à la réalisation de soi à travers les événements. « *Je veux être libre signifie Je veux être moi-même ce que je serai* ». (Fichte, 1794, dans Didier, 1996, p. 94)

Les termes « *empowerment* » et « émancipation » ne sont pas simples et peuvent même avoir une signification différente selon chacun de nous. (Stronach, 1992). Le rôle du sujet y est toutefois déterminant.

3.3.3 Auteure de son projet de vie : rapport à la construction identitaire

Ardoino (1996) nuance la notion d'auteur en y dégageant deux dimensions :

La notion d'auteur ne prendra vraiment de sens qu'à travers une approche psychologique ou psychanalytique du développement du sujet [...], ou encore dans la perspective institutionnelle entendant articuler la problématique de l'autorisation à celle du pouvoir. Celui-ci entendu tantôt comme capacité quasi énergétique (pouvoir, capacité, compétence de faire), tantôt comme politique (pouvoir d'inciter, d'obliger, de contraindre à faire par négociation ou par l'emploi de la force) est de nature institutionnelle et sociale, tandis que celle-là, liée à l'autorité, est la capacité (essentiellement psychologique, liée au développement de la personne) de s'autoriser, c'est-à-dire de devenir son propre auteur pour inventer les règles de sa propre conduite et résoudre ainsi les conflits qui ne peuvent manquer de surgir entre le vécu d'une autonomie et le jeu des règles sociales. (Ardoino, 1996, p. 28)

Dans la perspective d'Ardoino, l'étudiante ou l'étudiant en formation initiale en enseignement qui souhaite être auteur de son projet de vie devrait référer à deux notions : d'un côté, l'« autorisation » (qui lui permet de statuer à l'égard des visées d'intégration et de régulation dont il peut être l'objet); de l'autre, le « concept de soi ». L'Écuyer (1978) aborde les multiples facettes du concept de soi (annexe I). Nous n'aborderons ici que le concept d'« identité » dans ses différentes facettes, car il permet de concilier les deux notions (autorisation et concept de soi).

Les enjeux contemporains interpellent directement cette notion d'identité. Pagé (1991) décrit trois conceptions de l'identité : l'identité ethnique vécue comme soumission à la culture ancestrale; l'identité ethnique vécue comme engagement dans la création d'une polyculture commune; l'identité vécue comme un projet individuel. C'est dans cette dernière conception que nous situons l'étudiante ou l'étudiant en formation initiale en enseignement, construisant son rapport à l'identité et, par conséquent, son rapport au monde. La capacité d'être sujet interpelle particulièrement l'étudiant à qui incombe la responsabilité de se situer dans le continuum fonctionnement–*empowerment*–émancipation. En fait, l'identité est à la base de la définition du citoyen, quel qu'il soit, dans sa capacité d'être aussi sujet. Cette notion d'identité sera donc explicitée sous toutes ses facettes.

Les enjeux contemporains génèrent des tensions qui questionnent l'identité, voire la fragmentent. De nombreuses dissensions surgissent entre l'identité culturelle et civique, entre l'identité collective et individuelle. La société civile québécoise, soumise aux enjeux et sous l'impact de l'immigration,⁵⁶ entame un processus de recherche identitaire. La conscientisation touche non seulement les nouveaux arrivants, mais aussi tous les Québécois. Dans cette réflexion sur l'identité, nous nous référerons principalement aux trois fonctions de l'identité telles que définies par Camilleri (1989a) :

La première (fonction) est fondamentale et consiste dans l'élaboration d'un sens qui constitue et maintient le sujet en état de reconnaissance de lui-même. La seconde a une fonction pragmatique, elle construit le sens en négociant avec l'environnement. La troisième est en référence avec un moi idéal et s'établit avec une identité de valeur. (Camilleri, 1989, p. 45)

Les débats sur les cultures et les religions mettent en lumière la problématique de ce qui est public et de ce qui est privé (Weydert, 1998), de ce qui appartient à l'identité civique et collective et de ce qui appartient à l'identité culturelle et individuelle. Ces différentes identités interpellent tour à tour les différentes fonctions de l'identité.

3.3.3.1 *L'identité civique*

L'identité civique est donnée par l'État. Elle est définie par la loi. Elle semble donc être la même pour tous. La compréhension du rapport entre l'identité civique et l'identité collective est facilitée par l'engagement citoyen, de telle sorte que l'identité donnée (civique) se superpose le mieux possible à l'identité construite (collective). La participation et l'engagement participent à cet arrimage. Le rapport

⁵⁶ Voir l'annexe J : Origines ethniques d'après le recensement canadien de 1991.

de l'étudiante ou de l'étudiant en formation initiale en enseignement à l'identité civique ne diffère en rien de celui d'autrui.

3.3.3.2 *Identité collective, culturelle*

L'identité collective est liée à un groupe, à une collectivité, voire à un pays, cette dernière étant toutefois entendue comme l'identité de la société civile, non pas l'identité nationale. Dès 1988, Simard explique très bien la problématique de l'identité collective :

L'identité collective ne peut plus aujourd'hui demeurer enclavée dans une physionomie de traits définis. Elle se découvre à elle-même dans son expression créatrice, comme projet d'une « signature » originale dans un monde qui, lui, ne l'est plus; comme investissement de la mémoire commune dans une situation historique en voie de mondialisation; comme manière singulière de poser et de solutionner des problèmes qui confrontent plus ou moins tous les peuples. La révolution pluraliste ne s'arrête pas à l'échange interculturel; elle impose à tous les champs culturels particuliers qu'ils assument à leur façon une perspective transculturelle. (Simard, 1988, p. 40)

L'identité collective est construite par la société civile et est liée au contexte dans lequel elle est produite, mais elle se doit de transcender les particularismes. L'identité collective survivrait donc par le transculturalisme pour certains ou grâce à une révision du nationalisme en faveur d'un nationalisme libéral pour les uns (Seymour, 1999a et b), cosmopolite et enraciné pour d'autres (Couture, Nielson et Seymour, 1998). Or l'étudiante ou l'étudiant en formation initiale en enseignement est lié à l'identité collective projetée par le gouvernement, une identité québécoise enclavée dans l'identité canadienne. Comme médiateur culturel, il ne pourra échapper au débat toujours controversé de l'identité québécoise, dans lequel transparaît une forme de nationalisme. Dans ce cas, l'approche pédagogique des sujets controversés (Van Sledright et Grant, 1994) sera certainement de mise.

Par ailleurs, l'étudiante ou l'étudiant en formation initiale en enseignement est aussi membre de la communauté étudiante d'une université spécifique. En fait, ses allégeances sont multiples. Mais est-il partie prenante de « cette manière singulière de solutionner les problèmes » qui se posent à lui? Selon Camilleri (1989), l'identité culturelle serait :

[...] un ensemble de significations acquises les plus persistantes et les plus partagées que les membres d'un groupe, de par leur affiliation à ce groupe, sont amenés à distribuer de façon prévalante sur les stimuli provenant de leur environnement et d'eux-mêmes, induisant vis-à-vis de ces stimuli des attitudes, des représentations et des comportements communs valorisés, dont ils entendent à assurer la reproduction par des voies non génétiques. (Camilleri, 1989, p. 24)

L'identité culturelle se superposerait donc à l'identité collective. En fait, elle se présente sous deux aspects : l'un, expressif, lié à l'affirmation de la différence culturelle; l'autre, normatif, lié aux significations prescrites par le groupe. Par ailleurs, l'identité culturelle ne serait pas seulement une étiquette, mais refléterait également un sentiment d'appartenance. La recherche sur l'identité culturelle doit donc tenir compte non seulement de l'étiquette caractérisant une culture, mais aussi discerner si cette étiquette génère un véritable sentiment d'appartenance. En effet, l'individu cautionne son identité culturelle par un sentiment d'appartenance. La constance culturelle traduit la profondeur de l'identité culturelle, laquelle comporte une dimension socio-émotionnelle et une dimension instrumentale. Enfin, l'identité culturelle est maintenant reconnue comme nécessaire dans l'amélioration des apprentissages⁵⁷.

⁵⁷ Ceci est perceptible dans l'évolution des plans d'action 1970 à 1992 du Programme Renouveau, un programme implanté par la Commission scolaire catholique de Montréal, qui recommandent de prendre en compte l'identité socioculturelle des élèves, un facteur considéré comme positif dans les apprentissages. (Annexe K)

L'identité ethnique, c'est l'identité culturelle, dans laquelle les significations touchent un groupe caractérisé par une langue, une culture. Aboud et Doyle (1993), à la suite d'une recherche auprès des élèves de maternelle et de 3^e année, ont découvert que « pour affirmer la constance ethnique, l'enfant doit se représenter l'appartenance ethnique comme une qualité interne non observable et non comme un trait externe apparent ». (Aboud et Doyle, 1993, p. 51) Pour qu'elle conforte l'identité, l'appartenance ethnique doit être positive. En effet, l'identité naît d'un double mouvement d'adhésion associé à l'actualisation d'aspirations personnelles et des normes assignées, fruit d'un processus d'imposition sociale du groupe culturel. (Laperrière, 1996)

La tension entre identité culturelle et identité civique ou collective, si elle existe, serait en fin de compte beaucoup plus ressentie par les leaders des communautés que par les sujets eux-mêmes. C'est du moins ce que constate Laperrière (1996) en comparant deux recherches, l'une sur les leaders des communautés culturelles (Labelle et Peressini, 1994) et l'autre sur les récits de vie d'immigrants italiens. (Levy, 1995) Cette affirmation demeure cependant discutable. (Humphrey, 1997)

Étant donné le problème de l'actualisation du sens assigné par le groupe, l'identité culturelle deviendrait, à notre époque, un construit lié à la fois à une question personnelle et à un sentiment d'appartenance. L'identité culturelle est héritée, donnée et néanmoins de plus en plus construite. Le retour du sujet assignateur de sens et auteur de ses actions est partout prôné. (Touraine, 1996; Ardoino, 1996) La tendance est bien là, si bien que l'étudiante et l'étudiant en formation en enseignement devront dorénavant assumer un rôle de médiateur culturel.

3.3.3.3 *L'identité individuelle et la capacité d'être sujet*

L'identité individuelle n'est apparente que dans la mesure où elle a la capacité d'apparaître en se libérant d'un conformisme lié à la régulation. Ardoino (1996) met en relief les dangers de revendiquer la différence, car la véritable communication interculturelle tient au deuil de ses positions d'origine. La communication interculturelle se veut altération et métissage. Le sujet doit devenir coauteur de sa vie. Ainsi, le concept d'auteur de son projet de vie implique la construction de ses propres règles d'autorisation et sous-entend l'actualisation de son autonomie, de façon à mieux se positionner en regard des identités construites extrinsèquement. Ainsi, l'étudiante et l'étudiant en formation initiale en enseignement auront à développer leur capacité d'être sujet et leur zone d'autonomie, espace dialogique non seulement entre soi et soi, soi et les autres, soi et le monde, mais aussi entre soi et les structures.

3.3.4 *Rapport à l'autonomie*

L'autonomie est un construit, c'est-à-dire un point d'arrivée, non un point de départ. (Reboul, 1984) L'autonomie est une liberté relative qui permet à l'individu d'établir ses propres règles. À l'interface du droit et de la morale, l'autonomie est un droit et une responsabilité. (Legendre, 1993) La construction de l'autonomie nécessite une distanciation pour évaluer les règles à s'imposer. Puisque les futurs éducateurs en relation avec l'éducation à la citoyenneté sont au centre de notre recherche, la compréhension des finalités permettra d'établir la distanciation qui leur est nécessaire pour exercer leur autonomie par rapport à l'environnement qui les entoure et aux tensions que cet environnement génère. Le tableau 12 présente les dimensions de l'autonomie et les rapports auxquels elles sont liées.

Tableau 12
L'autonomie

	DIMENSIONS	RAPPORTS DE L'ÉTUDIANT
L'AUTONOMIE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Personnelle ▪ Professionnelle 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ aux finalités de l'éducation ➤ au monde de la pratique éducative

3.3.4.1 Autonomie personnelle : rapport aux finalités de l'éducation

Finalités philosophiques de l'éducation : l'éducation, un idéal? L'éducation à la citoyenneté inclut le terme « éduquer » et non « instruire ». C'est une grande différence que fait Leleux et que nous avons déjà mentionnée. Qu'est-ce donc qu'éduquer? Est-ce seulement intégrer? L'éducation est-elle essentiellement liée à la mission de socialisation de l'école? En posant cette question, le rôle de socialisation de l'école est-il remis en question?

Les travaux d'Agulhon (1968) sur la sociabilité au XVIII^e siècle avaient permis d'établir la différence entre une sociabilité permise, (celle des salons), une sociabilité tolérée mais surveillée (celle des loges maçonniques) et une sociabilité interdite (celle des cafés). Cette différenciation au niveau de la sociabilité s'applique-t-elle à la socialisation? Cette réflexion nous amène à poser la question suivante : quelle socialisation l'école québécoise préconise-t-elle? Les finalités de la philosophie de l'éducation peuvent-elles aider à cerner plus globalement le sens de la socialisation? Les finalités philosophique de l'éducation permettent de mettre en relation les principes, les politiques, la pratique, les centres d'intérêts issus de l'interaction de principes avec la pratique, le curriculum, les méthodes et les

techniques utilisées. (Power, 1982) Cette interrelation est gérée de façon différente selon la tendance anglo-saxonne ou la tendance française.

Dans la tendance anglo-saxonne, Strain (1975) fait une nette démarcation entre philosophie de l'éducation et philosophie tout court. En effet, cette dernière « appears to have little effect on society ». (Strain, 1975, p. 6) Selon lui, la spécificité de la philosophie de l'éducation est d'être reliée à la pratique. C'est « a discipline to tie intellectual, cultural and practical matters together and construct some kind of workable arrangement or scheme ». (ibid., p. 8) Elle semble basée sur ses possibilités de réalisation. « A workable arrangement » semble être la finalité philosophique anglo-saxonne de l'éducation.

La conception française de la philosophie de l'éducation semble plus générale. Elle conduirait à réfléchir sur les énoncés des sciences de l'éducation et à s'interroger sur les valeurs véhiculées. Selon Reboul (1995), la philosophie de l'éducation permettrait de résister à trois tentations :

[...] la tentation du positivisme qui en valorisant l'objectivité et en rejetant les jugements de valeur conduit à l'automatisation, la tentation du relativisme qui implique que l'individu ne choisit pas ses valeurs mais que ses valeurs sont déterminées par la culture (culturalisme) et la tentation de l'indifférence qui en rejetant l'autorité des valeurs, en valorisant le désir, l'empathie, la tolérance sans contrepoids, conduit à accepter l'intolérance et de ce fait prouve la démission de l'éducateur. (Reboul, 1995, p. 102)

Toujours selon Reboul, éduquer aurait plusieurs dimensions : un sens spontané, implicite : élever; un sens intentionnel : enseigner; un sens fonctionnel : former. Éduquer a aussi un sens moral, celui de devenir meilleur. Mais de quelle morale s'agit-il? Est-elle un savoir pratique qui guide nos actions (Couture, 1992), en fonction de la nature régulatrice du contrat social ou un savoir plus universel qui relève de la métamorale?

En reliant la philosophie de l'éducation essentiellement à la pratique, les philosophes anglo-saxons de l'éducation ne donnent-ils pas un sens trop utilitariste à l'éducation? Cette question est importante à l'ère de la mondialisation, alors que règne le modèle libéral. Aussi, réfléchir sur la notion d'éducation, surtout dans un champ où l'éducation (à la citoyenneté) pourrait déraiper vers l'endoctrinement par l'entremise des finalités politiques de l'État, reste-t-il tout à fait incontournable.

Les finalités politiques de l'éducation : l'éducation, objet idéologique. Laforest (1989) a tracé un tableau sociohistorique de la période 1959-1988 à partir des documents gouvernementaux du secteur de l'éducation, puis a tenté d'en dégager les axes idéologiques. Il a identifié trois idéologies : l'idéologie de conservation, d'inspiration clérico-nationaliste et liée au Parti de l'Union nationale; l'idéologie du rattrapage, liée au Parti libéral, alors qu'il revendiquait plus d'autonomie auprès du gouvernement fédéral afin de mieux protéger la spécificité culturelle du Québec; l'idéologie de développement et de participation, liée au Parti québécois qui, lui, visait l'indépendance du Québec. À travers ces idéologies, on passe du Canadien au Canadien français, puis au Québécois. Durant la période ciblée, ces trois idéologies ont cohabité, prenant le pouvoir tour à tour, alors que chacune avait des référents différents : « En effet, chaque changement de parti au pouvoir a entraîné des modifications profondes du système éducatif et ce, jusque dans la formulation des programmes scolaires ». (Laforest, 1989, p. 87) L'enquête menée sur la situation de l'enseignement des sciences humaines auprès d'un échantillon d'enseignants de niveau primaire de la région de Montréal démontre que, en 1988, les enseignants ne réussissaient pas à adopter une orientation idéologique claire en rapport avec celles guidant la pratique⁵⁸ : « Cette désorganisation apparente constitue, à notre avis, un indice de confusion

⁵⁸ Laforest (1989) montre bien la superposition de différentes idéologies dans la pratique en éducation. Dans la période de 1958 à 1988, trois idéologies globales se sont fait la lutte : l'idéologie de conservation, l'idéologie de rattrapage et idéologie de développement. Au niveau éducationnel, trois autres idéologies émergent de la pratique : l'idéologie de la révélation, l'idéologie de la découverte et l'idéologie systémique fonctionnaliste. (p. 151)

idéologique dans laquelle est plongée le milieu scolaire et de l'incohérence des pratiques qu'il peut mettre en place ». (ibid., p. 805)

L'éducation scolaire est l'une des expressions concrètes de l'idéologie globale dominante que véhicule entre autres le pouvoir politique [...] l'école, en tant qu'institution, doit véhiculer une vision du monde conforme à celle de la société qu'elle représente [...] Cependant, si l'éducation est un lieu politique au « service » du pouvoir politique, elle n'est pas que cela. Elle est aussi un lieu professionnel qui lui-même est politique, c'est-à-dire lieu de pouvoir politique. En tant que tel, il est agissant au sein de la société, il n'est pas neutre. (Ibid., p. 70, 72, 74)

Bien que l'éducation officielle ait une fonction de transmission de l'idéologie dominante, il reste que si la superposition des idéologies amène un malaise chez les enseignantes et les enseignants, il en sera de même lorsqu'ils auront à concilier les différents concepts de fonctionnement, d'*empowerment* et d'émancipation, tel que prescrit dans les documents officiels. Ne sachant pas comment procéder avec ces concepts, il se pourrait qu'ils axent leurs efforts sur l'autre directive émise par le gouvernement, celle de la réussite.

La réflexion menée dans la présente section a permis de rassembler diverses finalités à considérer dans la réflexion à venir sur l'intégration sociale. Ces finalités sont à la fois régulatrices, utilitaires, culturelles et émancipatrices. Elles sont sous-tendues par des principes qui viseraient à la fois la cohésion, l'égalité, la réussite, l'identité, l'équité, la solidarité, l'universalité et la justice. Considérant tous ces principes comme nécessaires pour baliser le champ de l'intégration sociale sur lequel l'étudiante et l'étudiant en formation initiale en enseignement auront à se positionner, on ne peut que constater la complexité de cette question des finalités politiques de l'éducation. Celle-ci peut néanmoins être placée dans un continuum entre le fonctionnement et l'émancipation.

Les finalités éthiques de l'éducation. Nous passons du développement moral de l'éducation aux finalités éthiques de l'éducation. Nous référant à Legault (1999), nous notons une évolution. Tout d'abord dans le développement moral qui, au début, passa par une phase d'endoctrinement, celui de la connaissance du bien moral et du guide à suivre pour l'accomplir. Puis vint la phase d'éduquer au bien moral en sollicitant la bonne volonté par la socialisation par le biais d'organisations. L'accent est mis sur les valeurs, élément de la motivation d'agir et sur le raisonnement moral dans la clarification des valeurs dans l'agir. La délibération éthique s'inscrit dans la lignée du raisonnement moral en y ajoutant a) une dimension dialogique et de sollicitude à autrui et b) une démarche co-élaborante du sens de l'agir et de la raison d'agir.

Dans une étude sociopédagogique sur les valeurs chez les enseignantes et les enseignants, Cormier, Lessard, Valois et Toupin (1981) observent que la notion de valeur a toujours été présente dans les milieux de l'éducation. Ainsi, la réflexion fondamentale sur ce qui est bien ou mal qui caractérise la réflexion éthique semble présente chez les enseignants. Dans cette étude, ils mentionnent également que le Conseil supérieur de l'éducation s'est déjà penché sur cette question en soutenant le sens moral, l'excellence, le sens des autres, la liberté, la discipline, le beau, la volonté de vérité et le courage des décisions. Les chercheurs s'attardent aussi aux valeurs véhiculées face au changement, et discernent deux conceptions de l'éducation : une conception organique et une conception mécaniste. Ils mentionnent une approche pédagogique en gestation et en devenir, la pédagogie de la conscientisation qui suscite un débat dans l'équipe de chercheurs.

Walker (1994), quant à lui, a mené une recherche sur la perception de la notion d'éthique chez les administrateurs scolaires en Saskatchewan. Ses travaux mettent en évidence des définitions explicites et implicites de l'éthique. De leur côté, LaRoque et Coleman (1993), qui ont étudié les politiques de l'excellence chez

les conseillers scolaires de Colombie-Britannique, ont démontré l'importance d'avoir des croyances et des valeurs bien identifiées pour la réussite de projets.

En cette période de déconfessionnalisation du système scolaire, il est pertinent de s'arrêter sur la dimension éthique de l'éducation à la citoyenneté. En effet, l'étude des finalités éthiques nous amène à nous poser la question du contrôle des finalités politiques de l'éducation. Ainsi, avant de développer un programme de formation à l'éducation à la citoyenneté destiné aux futurs enseignants, il est à propos de s'interroger sur le sens de cette formation et de se demander si l'éducation à la citoyenneté n'est pas là pour pallier un système en crise? Cette préoccupation met en cause la direction des actes, leur interaction et leur intégration dans l'action. (Russ, 1995)

L'éthique, c'est justement le primat de mes devoirs sur mes droits [...] c'est : je dois tout à l'autre mais l'autre ne me doit rien. L'autre ne me doit rien parce que, s'il me devait quelque chose pour que je lui donne ce ne serait plus de l'éthique mais un sordide marché. L'éthique, c'est le principe de non-réciprocité au sens où l'autre s'impose à moi : je dois tout faire pour qu'il soit éduqué, je dois tout lui donner pour qu'il puisse construire sa personne, je dois lui permettre de comprendre la société et de trouver une profession, mais je n'ai à exiger de lui, en récompense de ce que je fais, ni sa soumission, ni son obéissance, ni même sa réussite. (Meirieu, 1991, p. 5)

Cette question des valeurs est essentielle pour aborder l'élaboration d'un savoir qui consiste à former le citoyen de demain.

3.3.4.2 *Autonomie professionnelle : rapport de l'étudiant au monde de la pratique éducative*

Puisque le professionnel est acteur dans la construction de son autonomie professionnelle, Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (1999) se

sont penchés sur la construction de l'identité professionnelle comme processus évolutif et interactif. Trois idées principales balisent leur position théorique :

Premièrement, une vision de la société et de ses composantes qui est issue d'une production collective, ce qui signifie qu'il faut étudier une profession non pas comme une entité objective, mais plutôt comme la résultante d'une négociation constante entre individus et structure sociale; deuxièmement, une conception des ressources de l'activité humaine (compétences, catégories, positions, etc.) s'élaborant dans des relations intersubjectives qui évoluent et changent dans le temps; finalement, l'affirmation de l'existence d'une relation dialectique entre réflexion et action chez l'auteur. (Gohier et al., 1999, p. 27)

L'autonomie professionnelle est entendue par ces auteurs comme un pouvoir sur la production, la diffusion et l'utilisation du savoir propre à la profession. Ils rapportent des perceptions différentes selon le point de vue (État, groupe des enseignantes et des enseignants). L'enseignant s'estime toutefois satisfait de son autonomie quotidienne à l'école. (CSÉ, 1991, dans Gohier, 1999) Nelson (1990), quant à lui, résume la situation du professionnel de l'enseignement :

Autonomy and responsibility in professional decisions have been accepted conditions of work for lawyers and medical doctor, with some exceptions, while teachers have suffered seriously in this aspect of being professional. As a result of legislative and administrative treatment of schools, teacher autonomy has never been strong in the United States. However, the free exercise of academic decision making demands teacher freedom. Academic decision making should include the capacity to influence the academic environment of the school, decision on curriculum, selection of teacher materials and pedagogy, selection and review of school administrators, and evaluation of colleagues. These decisions require academic freedom, which incorporates autonomy and the acceptance of responsibility by teachers. It is significant that long-term control of schools by state and local board and administrators has produced extraordinary systems of accountability that have actually reduced teacher autonomy and, thus have reduced academic freedom. (Nelson, 1990, p. 22)

Par ailleurs, Legault (1999) se penche sur la dimension symbolique de la relation professionnelle. Il dresse un tableau de cinq catégories de relations professionnelles en tenant compte de quatre facteurs : le degré d'autonomie de la consultante ou du consultant, compte tenu de la nature du service offert, du degré de spécialisation requis, du degré d'engagement dans l'exercice de sa profession et du degré d'autonomie des clients. Ces catégories sont : le sorcier, le bon père de famille, l'expert, l'adepte de la consommation et le coopérateur. Dans chaque catégorie, le degré d'engagement est différent.

- Le sorcier doit utiliser au mieux son savoir pour remplir sa mission sociale; son engagement est total;
- Le bon père de famille met son savoir spécialisé au service du bien-être de la personne; son engagement est presque total;
- L'expert s'attache à la relation au savoir; son engagement est essentiellement lié à la qualité des ses avis professionnels;
- Le consommateur se met au service du client; son engagement est nul;
- Le coopérateur, le partisan de la coopération, se met au service d'un projet de vie; son engagement est partagé.

Le modèle de la coopération décrirait bien la relation éducative du futur enseignant, à tout le moins le plus propice au contexte actuel. En effet, la rhétorique autour de la professionnalisation de l'enseignement n'étant pas close, le choix de la relation professionnelle reste entre les mains du professionnel (Soder, 1990), un choix qui d'ailleurs dépend de la formation reçue.

Les rôles d'agent, d'acteur ou d'auteur induisent un rapport différent à l'autonomie et, par conséquent, à l'identité professionnelle. En situant l'étudiante ou l'étudiant par rapport à ces différents rôles, nous les situerons par rapport à leur future identité professionnelle. Dans cette approche, l'individu est responsabilisé dans ses choix, mais pas culpabilisé. Cette conscientisation lui permettra de choisir entre les trois scénarios proposés par Lessard et Tardif (2001) : a) la restauration nostalgique du modèle canonique et des inégalités; b) la prise de contrôle des

entrepreneurs technophiles; c) la marche prudente mais ouverte des organisations apprenantes et professionnelles⁵⁹. La capacité d'être sujet est là, directement interpellée.

3.4 Conclusion

Ce chapitre sur la recension des écrits a permis de problématiser les concepts impliqués dans la relation entre l'objet éducation à la citoyenneté et la personne, l'étudiante ou l'étudiant en formation initiale en enseignement. Nous constatons que : 1) une approche globale de la citoyenneté nous semble la plus pertinente pour étayer cette relation; 2) la construction d'un modèle d'analyse permet de visualiser l'interaction des différents aspects à considérer dans l'étude de la citoyenneté.

Ainsi, l'étudiante ou l'étudiant en formation initiale en enseignement est une personne qui a potentiellement la possibilité de jouer trois rôles. L'actualisation ou non de ce potentiel générera différentes perceptions de l'éducation à la citoyenneté. La relation entre l'objet éducation à la citoyenneté, construit sociologique bâti sur des rapports, et l'étudiant en formation initiale, construit psychologique bâti sur l'interrelation de rôles potentiels, sera complexe. La complexité étant entendue comme problématique, la description de cette relation en est d'autant plus importante.

⁵⁹ La restauration nostalgique du modèle canonique et des inégalités cherche à ranimer la puissance des cultures distinctives, comme la culture humaniste traditionnelle ou la culture scientifique, et à restaurer l'autorité du professeur comme dispensateur d'un savoir légitime. La prise de contrôle des entrepreneurs technophiles est axée sur le changement et la transformation de l'école et des pratiques pédagogiques des enseignants qui y oeuvrent. La marche prudente mais ouverte des organisations apprenantes et professionnelles concilie une éthique du service public en éducation et la lutte aux inégalités sociales renforcées par l'école, le souci d'assurer des apprentissages de haut niveau et de qualité à tous les élèves, en même temps que la formation/sélection d'une élite méritocratique (p.12)

Cette réflexion sur l'étudiant porteur de rôle nous amène à poser les questions suivantes :

- Quelles sont les croyances des étudiantes et étudiants en formation initiale sur les rôles d'agent du système éducatif, acteur de la société civile et auteur de son projet de vie?
- Quelles perspectives émergent de leurs croyances sur leurs propres rôles ?
- Quels liens font-ils avec l'éducation à la citoyenneté?

4. OBJECTIFS DE RECHERCHE

Les sections précédentes nous ont permis d'établir quelques constats que nous reformulons comme suit :

- Il y a actuellement un regain en faveur de l'éducation à la citoyenneté, dans lequel on cherche à faire cohabiter deux logiques, celle de la primauté du droit et celle de la primauté de la différence, ce qui pose problème;
- L'instruction civique basée sur la seule connaissance des lois ne répond plus au contexte actuel;
- L'éducation à la citoyenneté, caractérisée par une disparité de contenus et de perceptions, est un concept complexe;
- L'éducation à la citoyenneté, construite en privilégiant des rapports liés aux enjeux contemporains, est une notion carrefour;
- L'éducation à la citoyenneté est un outil d'intégration qui s'autoconstruit en fonction de ses rapports;
- Une fragilisation de l'État et une individualisation de la société civile sont constatées et expliquent ce souci d'intégration;
- Des recherches gouvernementales sur la cohésion sociale sont entreprises;
- Des dérives, telles que l'endoctrinement, peuvent découler d'un excès dans ce souci de cohésion;
- La notion d'intégration est une notion ambiguë;
- Une réflexion sur les finalités sous-jacentes à l'éducation à la citoyenneté préviendrait cet excès;
- Cette réflexion sur les finalités faciliterait une démarche éthique, afin de pallier les excès de l'idéologie libérale, car seul subsiste le modèle politique libéral depuis l'affaiblissement du modèle socialiste;

- L'étudiante ou l'étudiant en formation initiale en enseignement est appelé à jouer trois rôles : agent porteur de la symbolique de l'État; acteur de la dynamique de la société civile; auteur de son projet de vie;
- L'autonomie professionnelle, posée comme une zone dialogique entre soi et soi, soi et les autres, soi et les structures, est vue comme nécessaire pour permettre l'interrelation des trois rôles de la personne enseignante;
- L'importance des croyances a été mise en évidence lorsque la complexité d'un contenu enseigné n'est pas maîtrisée;
- Une étape de description des croyances fournira quelques suggestions pertinentes permettant de mieux assumer la complexité de l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté.

Ces constats démontrent la pertinence de nos objectifs de recherche.

Objectifs de recherche :

1. Décrire les croyances liées aux enjeux sous-jacents à l'objet « éducation à la citoyenneté » : la mondialisation, le pluralisme, la judiciarisation, la laïcisation, la démocratisation et liées aux phénomènes de la régulation et de l'intégration;
2. Décrire les croyances des étudiantes et des étudiants en formation initiale en enseignement sur la relation qu'ils entretiendront avec l'objet « éducation à la citoyenneté »;
3. Décrire les croyances des étudiantes et des étudiants en formation initiale sur le ou les rôles qu'ils envisagent jouer dans la société comme enseignants et sur le concept d'autonomie.

Pour atteindre ces objectifs et répondre aux trois questions posées à la fin du chapitre 2, p. 86, nous aurons à répondre aux sous-questions émergeant de notre cadre de référence que nous venons de poser dans ce présent chapitre :

- Quelles sont les croyances des étudiantes et étudiants en formation initiale sur les différents enjeux contemporains de la mondialisation, du pluralisme, de la judiciarisation, de la démocratisation et de la laïcisation?
- Quels liens font-ils entre les enjeux contemporains et l'éducation à la citoyenneté?
- Quelles sont les croyances des étudiantes et étudiants en formation initiale sur les différentes dimensions de la régulation sociale?

- Quels liens font-ils entre la régulation sociale, les enjeux contemporains et l'éducation à la citoyenneté?
- Quelles sont les croyances des étudiantes et étudiants en formation initiale sur les différentes dimensions de la régulation institutionnelle?
- Quels liens font-ils entre la régulation institutionnelle, les enjeux contemporains et l'éducation à la citoyenneté?
- Quelles sont les croyances des étudiantes et étudiants en formation initiale sur l'intégration sociale?
- Quels liens font-ils entre l'intégration sociale, les enjeux contemporains et l'éducation à la citoyenneté?
- Comment les croyances des étudiantes et des étudiants en formation initiale en enseignement face au nouveau cadre de référence en formation à l'enseignement les préparent-elles pour leur rôle de médiateur culturel?
- Quelles sont les croyances des étudiantes et étudiants en formation initiale en enseignement sur l'éducation à la citoyenneté?
- Quelles perspectives de l'éducation à la citoyenneté émergent des croyances des étudiantes et étudiants en formation initiale?
- Quelles sont les croyances des étudiantes et étudiants en formation initiale sur les rôles d'agent du système éducatif, acteur de la société civile et auteur de son projet de vie?
- Quelles perspectives émergent de leurs croyances sur leurs propres rôles ?
- Quels liens font-ils avec l'éducation à la citoyenneté?

QUATRIÈME CHAPITRE

MÉTHODOLOGIE

If values do enter every inquiry, then the question immediately arises as to what values shall govern. If the findings of studies can vary depending the values chosen, then the choice of a particular value system tend to empower and enfranchise certain persons while disempowering and disenfranchising others. Inquiry thereby becomes a political act. (Guba, 1990, p. 24)

Dans ce chapitre, nous présentons nos choix méthodologiques ainsi que le déroulement de notre recherche en accord avec les objectifs de notre recherche que nous avons définis au chapitre précédent. Les limites et les retombées mettront en perspective l'apport de notre recherche à la connaissance scientifique.

1. LE DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE

Notre recherche est essentiellement une recherche qualitative de type enquête exploratoire. Nous présentons ici la réflexion des chercheurs auxquels nous nous référons pour expliquer la logique de la scientificité dans ce type de recherche et les choix méthodologiques que nous avons posés. Puis, nous présentons les outils méthodologiques choisis pour assurer la scientificité de notre approche, compte tenu des précautions mentionnées dans les références méthodologiques, et assurer la cohérence nécessaire avec nos questions et nos objectifs de recherche. Le tableau 13, présenté ci-dessous, rapporte les différentes étapes du déroulement de notre recherche.

Tableau 13
Les étapes de la recherche

Enjeux conceptuels méthodologiques	Choix de l'enquête exploratoire qualitative	
	Détermination des dispositifs et des critères pour assurer la scientificité de la recherche	
	Définition des termes	
	Identification des dimensions de l'objet de recherche	
Production des données	Conception du protocole d'entrevue	
	Validation du protocole par des groupes témoins et révision du protocole	
	Recrutement de participants volontaires et rédaction de fiches biographiques des participants	
	Réalisation des entrevues semi-structurées et rédaction des fiches d'observation	
Modalités d'analyse	Le type d'analyse : type analytique de concepts sensibles	
	Le dispositif d'analyse	
	Les étapes de l'analyse	La préparation des données
		Le découpage en unités de sens
		La codification
		La triangulation de la codification
		La réduction des données
		La mise en figure des catégories
Critères déontologiques	Certificat d'acceptation du comité de d'éthique	

2. LE PROTOCOLE DE RECHERCHE

Le protocole de recherche a suivi quatre étapes : le choix des enjeux conceptuels méthodologiques, la production des données, les modalités d'analyse et les critères déontologiques.

2.1 Les enjeux conceptuels méthodologiques

2.1.1 *Une enquête exploratoire qualitative*

Le choix de faire une recherche qualitative implique une adhésion à une certaine posture face à la recherche. De façon générale, la recherche qualitative se veut large, globalisante et ouverte. Elle postule que la réalité n'est pas unique mais multiple : « Truth is ultimately a matter of socially and historically constructed agreement [...]. This means what we consider a fact depends on the way we have been socialized to see the world [...] it depends on our frame of reference ». (Smith et Heshusius, 1986, dans Tesch, 1990, p. 12) Ce choix se veut en cohérence avec les objectifs de notre recherche qui sont de décrire les croyances des étudiantes et des étudiants en formation initiale en enseignement et d'en déduire des perspectives qui impliqueront un rapport au monde particulier.

En effet, sous l'impact des tensions mentionnées notamment dans le rapport Delors, la réalité citoyenne est complexe et provisoire. L'individu ne se fiant qu'à lui-même reprend sa place comme donneur de sens. Ainsi, la subjectivité, qui avait été rejetée dans le non-savoir par le positivisme, retrouve un nouveau statut. En effet, le positivisme avait visé la formulation de lois pour exprimer des régularités et avait obligé le savant à rejeter toute entité inférée. La scientificité était

alors définie par les critères traditionnels d'objectivité, de fidélité et de généralisabilité.

La recherche qualitative se situe dans un autre paradigme que celui de la recherche expérimentale positiviste. C'est Dilthey (1833-1911) qui s'opposa le premier à la science unifiée et ce, pour mieux défendre la spécificité des sciences sociales dont le rôle, contrairement à celui des sciences naturelles, est de comprendre plutôt que d'expliquer. La réalité étant construite selon la perspective de chacun, le processus de compréhension ne peut être dissocié de celui de l'interprétation. En effet, l'individu étant lié par une attitude affective qui structure et oriente à la fois sa perception et son action (Mucchielli, 1986), toujours en interaction avec autrui et avec l'environnement, il est nécessairement source et récepteur d'influences.

Tesch (1990) rappelle que la recherche qualitative s'inspire aussi du mouvement romantique allemand qui reconnaît l'unicité de l'expérience humaine, « the life of experience of humans, the emotional and vital feeling of life, and the engagement that humans have with others and the world ». (Polkinhorne, 1983, dans Tesch, 1990, p. 9) Tesch a également repris la distinction faite par Maslow entre une science mécanique et une science humaniste (à laquelle nous nous référons) qui correspondrait à une conception plus inclusive de la science, « one that includes the idiographic, the experiential, the Taoistic, the comprehensive, the holistic, the personal, the transcendent, the final, etc. ». (Maslow, 1996, dans Tesch, 1990, p. 11) Sur le plan épistémologique, Paillé (1996) caractérise la recherche qualitative par son caractère holiste, proximal, direct, interprétatif. Sur le plan méthodologique, il lui reconnaît une logique particulière qui met l'accent sur la profondeur et la richesse des données. Enfin, sur le plan social, il reconnaît la capacité de la recherche qualitative de s'approcher étroitement du milieu étudié. Le choix d'entrevues semi-structurées auprès d'un petit groupe d'étudiantes et d'étudiants a permis d'atteindre cette profondeur et richesse des données.

Or, dans un contexte de recherche accolée si étroitement à l'interprétation individuelle des sujets étudiés, une mise au point sur les propres préconceptions du chercheur est nécessaire. C'est ce que nous avons fait dans le premier chapitre sur nos préconceptions et notre rapport au savoir. Ainsi, parmi les familles de recherche qualitative établies par Poisson (1991), celles inspirées de la nouvelle sociologie se rapprochent le plus de notre position épistémologique. En nouvelle sociologie, le chercheur a « pour objectif premier de porter un jugement critique sur la valeur, la signification et les répercussions sociales des données obtenues ». (Poisson, 1991, p. 30) Dans le tableau élaboré par Tesch (1990) sur les différents types de recherches qualitatives, nous situons notre approche comme une « *educational connoisseurship and criticism* ». Elle pourrait aussi relever de la « *critical educational science* », que Carr et Kemmis (1986) définissent ainsi :

[...] emancipatory action research is a form of self-reflective enquiry undertaken by participants in social situations in order to improve the rationality and justice of their own practices, their understanding of these practices, and the situations in which the practices are carried out ». (Carr et Kemmis, 1986, dans Tesch, 1990, p. 49)

Ainsi, c'est à travers cette approche que nous entreprenons la description des croyances des étudiantes et des étudiants en formation initiale en enseignement, pour rechercher leur compréhension des enjeux sous-jacents à l'objet éducation à la citoyenneté (la mondialisation, le pluralisme, la judiciarisation, la laïcisation, la démocratisation, la régulation et l'intégration), afin d'établir la relation qu'ils entretiendront avec cet objet et de déduire les rôles qu'ils envisagent jouer dans la société en tant qu'enseignants.

2.1.2 *Des choix méthodologiques pour assurer la scientificité de la recherche*

La recherche qualitative doit équilibrer deux facteurs : a) que la réalité a plusieurs facettes et que les résultats obtenus, interprétés en fonction d'une situation donnée, ne donnent que la vision d'une facette de la réalité : « Reality is no longer understood as truth to be interpreted but as mutually evolving » (Heshusius, 1994, p. 18) et b) que « The more we can set limits on personal idiosyncratic inputs the greater the possibility for communal consensus ». (Smith, 1989, p. 37)

La question de la scientificité de la recherche qualitative reste donc une question sur laquelle nous nous sommes arrêtée et que nous avons résolue par des choix en nous référant à différents auteurs.

L'objectivité et la validité de la recherche qualitative sont rigoureusement questionnées dans le milieu scientifique. Les chercheurs qualitatifs répondent toutefois par une argumentation valable pour se situer face à l'objectivité :

Distance does not guarantee objectivity; it merely guarantees distance. (Patton, 1990, p. 49) Objectivity is fidelity to the phenomenon. (Colaizzi, 1978, p. 51) If we want to free ourselves from objectivity we need to fundamentally reorder our understanding of the relation between self and other (and therefore reality) and turn toward a participatory mode of consciousness. (Heshusius, 1994, p. 15)

L'objectivité la plus grande se trouve donc à la fois dans un processus pragmatique méthodique et dans la conscientisation de ce que l'on fait. La validation est une sorte d'épistémologie de sa propre recherche, un refus de l'automatisme, une évaluation continue de ce que l'on fait. Une implication constante de soi-même est demandée en vue d'une auto-évaluation pour atteindre les objectifs fixés. Donmoyer (1989) observe, en effet, la difficulté du chercheur de

statuer sur la validité de ses résultats, ce qui l'amène à des remises en question continues dans sa recherche pour trouver un juste équilibre :

Control-oriented curriculum theory underestimates the idiosyncratic nature of individuals and organisations and thus overestimates the ability of educators to control outcomes. Therefore, control-oriented theorists must rethink the purpose of empirical research and reconsider what kind of research are the most valuable. Emancipation-oriented curriculum theory, on the other hand, underestimates the need to bring some semblance of order and control into idiosyncratic world. (Donmoyer, 1989, p. 270)

Les chercheurs en recherche qualitative sont préoccupés de la scientificité de leurs recherches et avancent des éléments méthodologiques pour s'en assurer. Patton (1990) a identifié trois critères permettant de légitimer la recherche qualitative :

1. Rigorous techniques and methods for gathering and analyzing qualitative data, including attention to validity, reliability and triangulation;
2. The credibility, competence and perceived trustworthiness of the qualitative researcher;
3. The philosophical beliefs of evaluation users about such paradigm-based preferences as objectivity versus subjectivity, truth versus perspective, generalization versus extrapolations, and theory versus action. (Patton, 1990, p. 491)

Nous avons redoublé d'efforts pour répondre à ces critères en développant des dispositifs rigoureux de production de données que nous décrivons avec la plus grande transparence possible dans la suite de ce chapitre.

De son côté, Laperrière (1993) a établi la scientificité de la recherche qualitative en assurant les précautions suivantes relatives à trois critères de rigueur scientifique :

1. La validité interne et la crédibilité :

Pour contrer l'influence de la sélection de cas, nous avons fait appel à des volontaires. Pour pallier la situation de test en augmentant la durée de l'entrevue à deux heures, nous avons pu permettre une meilleure appropriation du rapport à l'éducation à la citoyenneté par les étudiantes et les étudiants. Pour contrer les menaces liées à l'utilisation de l'instrument humain, nous avons tenu un journal de bord et imposé une clarification constante des positions de chacun. Ici, c'est la pré-expérimentation du protocole qui a permis d'améliorer la crédibilité. Puis, nous nous sommes dotée d'une codification précise et nous l'avons appliquée de façon consistante. De plus, pour assurer la validité interne de la mesure, nous avons fait appel à la schématisation pour reformuler des catégories conceptuelles sous forme de figures.

2. La validité externe et la transférabilité des résultats :

La description rigoureuse et détaillée des résultats au chapitre suivant permet d'évaluer la richesse des données dans le contexte de la recherche. Nous avons accordé une attention particulière à la constitution de fiches biographiques et à la description des étapes d'analyse. La transparence du processus méthodologique est un élément important de validité externe. Ce dernier élément pourra permettre de reconnaître le phénomène dans sa réalité et d'apprécier la transférabilité quoique ce terme ne puisse être pris au sens traditionnel du terme. Nous reprendrons cette question dans les limites de notre recherche.

3. La fidélité :

Il s'agit ici d'assurer la fiabilité des résultats, pour ce faire, nous avons codifié les mêmes données à deux moments différents et comparé les résultats.

Nous avons codé les données de façon précise et consistante, puis nous avons effectué une triangulation des chercheurs.

L'outil de cueillette étant l'entrevue, nous nous sommes penchée sur la scientificité de l'entrevue. Poupart (1997) s'est attardé sur cet aspect en liant la validité du discours à son contexte de production. Il s'interroge sur la façon de s'assurer que le discours tenu par l'interviewé n'est pas un artéfact de la situation d'enquête. La question des biais liés au dispositif de l'entrevue, à la relation intervieweur-interviewé et au contexte de l'entrevue l'a longtemps préoccupé. Il s'en prend au mythe de la standardisation et de la non-directivité. Poupart estime que l'entretien est, en fait, un discours socialement construit en interaction. Les étudiantes et les étudiants ayant peu de préparation en ce qui concerne l'éducation à la citoyenneté, on peut penser que leur discours s'est certainement construit en interaction et croire en leur spontanéité sur la question. En ce sens, le rôle du chercheur reste primordial dans la transcription de cette spontanéité :

The validity and reliability of qualitative data depend to a great extent on the methodological skill, sensitivity and integrity of the researcher. The difference between truth and perspective is a matter of degree, the important point being that evaluation researchers consider they will present their own works to others and how they themselves will regard what they do. (Patton, 1990, p. 11)

Bref, la recherche qualitative a ses propres caractéristiques de scientificité qui reposent avant tout sur la rigueur du chercheur en rapport à son objet d'étude, en rapport avec ses propres préconceptions et avec des procédures méthodologiques strictes.

Finalement, nous avons choisi d'assurer la validité de notre recherche en respectant les six points suivants :

1. Une prise de conscience du savoir préalable et du rapport au savoir du chercheur;

Une conscientisation de notre rapport avec notre objet d'étude (Ratcliffe, 1983) et de l'impact de celui-ci dans la prise de décision rencontrée, au cours de la recherche, dans chaque problème (Peshkin, 2000) et une « self conscious epistemological justification » (Howe et Eisenhart (1990, p.3)) de l'approche choisie ont été effectuées au chapitre 1.

2. Un cadre conceptuel bien structuré permettant de visualiser une approche globale;

Une mise en évidence de la notion de rapport émerge du cadre de référence établi au chapitre 3, notamment en se rappelant que l'objectif n'est pas l'élaboration de théories, mais le développement d'une forme de rapport au monde à travers des croyances sur des enjeux sous-jacents à l'éducation à la citoyenneté : « *It is not a form of inquiry on human action as much as it is an inquiry with human actors* ». (Schwandt, 1996, p. 5)

3. Une relation étroite entre les questions de recherche, le cadre conceptuel d'analyse, le protocole d'entrevue et le système de codification;

En effet, la mise à jour du processus de recherche de façon plus accessible (Anfara, Brown et Mangione, 2002) s'est construite en mettant l'emphasis sur la relation entre la source des données et les questions de recherche et sur le processus de développement des thèmes.

4. Une triangulation des chercheurs sur la codification;

Parmi les cinq types de triangulation donnés par Savoie-Zajc (1996)⁶⁰, notre choix s'est porté sur la triangulation des chercheurs afin d'assurer notre fiabilité dans la codification.

5. Une mise à jour des problèmes rencontrés;

Ces problèmes visent principalement l'élaboration du système de codification et sont énoncées à la page 250.

6. Un énoncé des limites de la recherche.

Ces limites sont données à la page 254.

2.1.3 *Les choix terminologiques*

Certains termes apparaissant dans les questions de recherche doivent être précisés. Le terme *croyance* , selon la conception de Pajares (cf chapitre 3), est une notion très polymorphe. La différence entre une croyance et une connaissance est ténue, voire litigieuse, et Pajares l'estime artificielle. Néanmoins, les croyances sont généralement basées sur l'évaluation et le jugement; la *connaissance* , par ailleurs, repose habituellement sur des faits objectifs, rejoignant ainsi l'acception du terme *définition* ⁶¹. Ferréol (1991) mentionne que les croyances prennent la forme

⁶⁰ Savoie-Zajc (1996) donne cinq catégories de triangulation

- la triangulation des données, qui peut être spatiale, temporelle ou individuelle/ collective;
- la triangulation des chercheurs, qui implique plusieurs chercheurs;
- la triangulation théorique, qui implique une interprétation selon plusieurs cadres théoriques;
- la triangulation méthodologique, qui inclut plusieurs méthodes de cueillette de données;
- la triangulation indéfinie, qui implique un retour auprès des participants pour valider l'analyse de leur discours.

⁶¹ Selon *Le Robert – Dictionnaire historique de la langue française* (1998), le mot *définir* fut, à l'origine, employé dans le sens de « faire connaître ». Plus tard, il prit le sens de « déterminer exactement, fixer les limites d'un concept, déterminer le contenu d'un concept en énumérant ses caractères ».

d'énoncés ou de jugements que les acteurs tiennent pour vrai, que ces propositions soient démontrables ou non. Elles peuvent porter sur l'existence d'une réalité, sur le bien fondé des règles de la vie commune ou sur les relations avec l'au-delà. Pour Boudon, elles sont des réponses à des situations d'interaction, ce qui recoupe la notion de représentation telle que mentionnée par Jodelet (chapitre 3). St-Jacques et al. reprennent le point important de séparer la notion de représentation de celle de connaissance : « Il y a lieu, la première étant plus circonstancielle, contextualisée et ayant des fins spécifiques, la seconde étant plus permanente et moins dépendante du contexte, d'une fonction ou d'une tâche ». (p. 48) De même, Dunkin et al. (1998) parlent de faire la différence entre practical knowledge et academic knowledge. Plus récemment, Kane, Sandretto et Heath rapportent différentes assertions de ce qu'est une croyance :

Fishbein and Ajzen (1975) defined a belief as a representation of an information someone holds about an object, or a person's understanding of himself and his environment. While Rokeach (1972) defined a belief as any simple proposition, conscious or unconscious, inferred from what a person says or does, capable of being preceded by the phrase : I believe; Rokeach (1972) described an attitude as an organization of beliefs; Ajzen (1975) defined a belief system as a hierarchy of beliefs according to strength about a particular object. (Kane et al, 2002, p. 3)

Devant cette prolifération de propositions concernant les caractéristiques des croyances, nous avons décidé que, dans notre recherche, nous considérons comme croyance toute notion qui n'est pas factuelle et qui implique une façon de voir la réalité; le terme « définition » sera réservé à toute notion informative qui semble extérieure à la personne.

Le terme *perspective* mérite également d'être précisé. Il exprime une forme de construction des croyances afin de produire la formulation du rapport à l'éducation à la citoyenneté entretenu par les étudiantes et les étudiants. Notre recherche permettra d'établir la nature de ce rapport et, par conséquent, de faire

émerger l'adoption d'un des trois rôles potentiels de l'étudiant : agent du système éducatif, acteur de la société civile ou auteur de sa propre vie. Le tableau 14 fait état des trois concepts utilisés dans la collecte des données : croyances, perspectives et définitions.

Tableau 14
Les choix terminologiques : croyances, définitions, perspectives

	DÉFINITIONS CONCEPTUELLES	DÉFINITIONS OPÉRATIONNELLES
CROYANCE	<p>Construction mentale issue de l'expérience qui ne nécessite aucune justification et qui est :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) de nature existentielle; 2) une alternative à la réalité; 3) de caractère évaluatif et affectif. <p>Les constructions mentales permettent aux individus de s'orienter dans leur environnement social et matériel et de le dominer.</p> <p>Elles ont pour mission de décrire, de classer et d'expliquer les choses.</p>	<p>Propos concernant l'éducation à la citoyenneté donnant une appréciation, un sentiment, une évaluation, un jugement une opinion, etc. qui implique la personne, c'est-à-dire tout propos qui n'est pas factuel.</p> <p>Les croyances sont : 1) inférées de ce qu'on dit; 2) des réorganisations de la connaissance à des fins particulières; 3) des préalables à l'action; 4) des réponses à un dilemme; 5) contextualisées</p>
DÉFINITION	<p>Ensemble de caractéristiques données à un objet, à un concept, à un principe en lien avec l'intention de faire connaître, de distinguer une chose d'une autre, donc de faire reconnaître les caractéristiques propres à chacune des choses.</p>	<p>Éléments factuels donnant des caractéristiques qui ne sont ni évaluatives ni affectives et qui semblent extérieures à la personne.</p>
PERSPECTIVE	<p>Organisation des croyances en système révélant une forme de rapport. Forme de rapport au monde d'un sujet en relation avec un milieu social et inscrit dans le temps, le monde étant non seulement un ensemble de significations symboliques, mais aussi un champ d'action.</p>	<p>Ensemble de relations qu'un sujet entretient avec un objet (ici l'éducation à la citoyenneté), lié à l'apprendre et au savoir de l'éducation à la citoyenneté, mis en relation avec des concepts (l'intégration sociale et l'autonomie professionnelle) liés à la régulation sociale et institutionnelle et à la description de rôles.</p>

2.1.4 *Les dimensions de l'objet de recherche*

Les dimensions de l'objet de recherche découlent directement de notre cadre de référence. Les cinq sections de l'entrevue issues de notre cadre de référence structurent donc notre recherche :

- La première section invite à parler de façon générale de l'éducation à la citoyenneté et à en cerner une première définition;
- La deuxième section permet d'aborder les cinq enjeux sous-jacents à l'éducation à la citoyenneté : la mondialisation, le pluralisme, la judiciarisation, la laïcisation et la démocratisation;
- La troisième section permettra d'exprimer le degré de conscientisation de la régulation sociale et de la régulation institutionnelle;
- La quatrième section relève de la conscientisation des rôles potentiels que l'étudiante ou l'étudiant peut jouer dans la société;
- La dernière section reprend la première question (section I) sur la définition de l'éducation à la citoyenneté.

Les propos communiqués dans la section II donneront l'information nécessaire pour décrire les croyances et définir les enjeux contemporains. Les propos tenus en rapport avec la conscientisation de la régulation (section III) et de la conscientisation des rôles (section IV) apporteront les informations nécessaires sur deux concepts clés – l'intégration sociale et l'autonomie professionnelle – et permettront de déduire quelle perspective semble retenir la préférence des répondantes et des répondants. Le tableau 15 ci-après resitue les dimensions de l'objet de recherche dans le cadre de référence. Nous présentons, section par section, les différents niveaux de conscientisation en lien avec les concepts du cadre de référence, les dimensions des concepts, les modes de régulation et les rapports engendrés. Les sections I et V se rapportent directement aux croyances des étudiantes et des étudiants sur l'éducation à la citoyenneté, aux caractéristiques données à travers des exemples d'actions citoyennes et en comparaison avec la

notion même d'éducation. La section II permet d'explorer les croyances des étudiantes et des étudiants sur les enjeux sous-jacents à l'éducation, c'est-à-dire le pluralisme, la mondialisation, la judiciarisation, la démocratisation et la laïcisation en fonction des dimensions que nous avons apportées et des mises en rapport que cela implique pour l'étudiant. La section III permet de compléter l'exploration des croyances à travers les modes de régulation sociale et institutionnelle de ces enjeux. Enfin, la section IV permet d'évaluer la conscientisation des rôles d'agent, d'acteur et d'auteur en fonction de dimensions et de rapports et favorise l'émergence de perspectives sur leur propre rôle comme enseignant de l'éducation à la citoyenneté.

Tableau 15
Les dimensions de l'objet de recherche

SECTION I Éducation à la citoyenneté	Caractéristiques générales		
	Action citoyenne		
	Éducation		
	CONCEPTS	DIMENSIONS	RAPPORTS
II Conscientisation des enjeux	Mondialisation	Caractéristiques générales, Économie, communication, culture, valeurs, politique.	A l'individualisation libérale, à l'économie de marché, aux médias, à la régulation, au contrôle du changement social, à la cohésion sociale, à l'ordre, à la sécurité.
	Pluralisme	Caractéristiques générales, Assimilationnisme, intégrationnisme, multiculturalisme, interculturel, courant compensatoire, courant des connaissances, culturalisme, relativisme culturel, racisme, antiracisme.	À l'identité, à la différence.
	Judiciarisation	Caractéristiques générales, Droits collectifs, individuels, linguistiques, universels.	Au droit, à la loi, au légalisme, au pouvoir, à l'autorité, à la légitimation.
	Laïcisation	Caractéristiques générales, Église, État.	Aux valeurs, à la responsabilité morale, au civisme.
	Démocratisation	Caractéristiques générales, Politique, liberté	A la participation, à la délibération, à l'idéal, à la dissidence, à la justice.
	Autres enjeux		
		MODES	
III Conscientisation de la régulation	Régulation sociale	Économie, droit, religion, morale, éthique, savoir.	A la réglementation, à la loi, à la déréglementation, aux valeurs, à la communauté scientifique.

	Régulation institutionnelle	État, MEQ, école, université.	Au pouvoir, au curriculum, à la liberté académique, au savoir enseignant, au rôle.
	Intégration	Orientation : assimilationniste, cohabitation identitaire, conciliatrice, intégration additive, transculturelle, de la conscientisation.	À la reproduction, à la juxtaposition, au consensus, à la rétention culturelle, à la transcendance, aux valeurs universelles.
	Autres niveaux		
		DIMENSIONS	
IV Conscientisation de rôles	Agent	Assimilation/reproduction.	Au fonctionnement.
	Acteur	Intervention sociale/ <i>empowerment</i> Action sociale/émancipation.	Au changement.
	Auteur	Identité : individuelle, collective, nationale, universelle.	À l'identité.
	Autonomie	Personnelle, professionnelle.	Aux finalités, au monde de la pratique.
	Autres rôles		
V Éducation à la citoyenneté	Caractéristiques générales		

Tiré de notre cadre de référence (Figure 4)

2.2 La production des données

2.2.1 La conception du protocole d'entrevues semi-structurées

Le protocole d'entrevue semi-structurée. Patton (2002) donne les forces et les faiblesses du protocole d'entrevue semi-structurée comme instrument de collecte de données (p. 349) que nous présentons au tableau 16.

Tableau 16
Le protocole d'entrevue semi-structurée

Caractéristiques	Forces	Faiblesses
Topics and issues to be covered are specified in advance, in outline form. Interviewer decides sequence and wording of questions in the course of the interview.	The outline increases the comprehensiveness of the data and makes data collection somewhat systematic for each respondent. Logical gaps in data can be anticipated and closed. Interviews remain fairly conversational and situational.	Important and salient topics may be inadvertently omitted. Interviewer flexibility in sequencing and wording questions can result in substantially different responses from different perspectives, thus reducing the comparability of responses.

Le protocole d'entrevue a été choisi en fonction du type de recherche que nous menons. Sa rédaction a nécessité plusieurs versions avant d'en arriver à celle qui permettait d'agencer la durée prévue des entrevues avec un nombre raisonnable de questions couvrant l'ensemble des concepts ciblés. Ainsi, 15 questions ont été élaborées, en lien direct avec les différentes dimensions de l'objet de recherche, telles que présentées au tableau 15.

L'entrevue semi-structurée. Poisson (1991), Laperrière (1993), Paillé (1991) et Van der Maren (1996) émettent des conseils très judicieux sur la façon de préparer et de mener des entrevues. Nous retenons l'importance de l'empathie, qui se définit comme « une compréhension intellectuelle du vécu du client ». (Mucchielli, 1996, p. 55) Il faut s'abstenir d'introduire dans le champ de l'interlocuteur toute manière de percevoir, de valeur ou de but. (Mucchielli, 1996, p. 109) L'individu doit se sentir libre d'explorer la question sous tous ses angles.

Paillé (1991) et Seidman (1991) décrivent l'entrevue non directive et non structurée, dont « l'objet est de dégager le sens et la structure de la réalité d'un acteur à partir de son compte rendu libre par l'acteur lui-même ». (Lofland et Lofland, 1984, dans Paillé, 1991, p. 2) Cependant, notre cadre de référence étant utilisé comme cadre analytique, notre questionnaire est nécessairement préstructurée. Notre instrument de cueillette des données sera donc l'entrevue semi-structurée, à partir de questions ouvertes élaborées en fonction des concepts issus de notre cadre analytique.

Quant à la durée des entrevues, Seidman (1991) suggère quatre-vingt-dix minutes, alors que Poisson (1991) conseille des entrevues de deux heures. Nous avons choisi de soumettre la durée de nos entrevues en rapport avec le déroulement de l'entrevue et les réactions des participants tout en tenant compte de ces

considérations. Elles ont duré près de deux heures, avec quelques variations selon les individus.

Enfin, nous avons choisi de faire une seule entrevue par participant⁶². Par ailleurs, aucun retour de validation auprès des participants n'a été prévu, en dehors du temps alloué à l'entrevue, étant donné que la plupart de ceux-ci quittaient le campus avant que nous ayons pu leur soumettre la transcription in extenso de leurs propos et les résultats de notre analyse.

2.2.2 *La validation et révision du protocole d'entrevue*

Le caractère abstrait du sujet et la possibilité d'une formulation équivoque de certaines questions ont justifié la vérification de la compréhension du protocole d'entrevue auprès de deux groupes témoins, les 22 et 26 février 2002. Le premier groupe témoin était constitué de cinq étudiantes ou étudiants de 1^{re} année en formation en enseignement au secondaire – concentration français-histoire. Le deuxième groupe était constitué de deux étudiantes de 4^e année, également en formation en enseignement au secondaire, mais en concentration sciences humaines. Les séances se sont déroulées selon la procédure proposée par Gauthier (1992) (voir l'annexe L). Les groupes d'étudiantes et d'étudiants se sont montrés très coopératifs. Les discussions sur les différents aspects de conscientisation (les enjeux, la régulation sociale et institutionnelle, les rôles) ont été riches en données sur les croyances des étudiantes et des étudiants à l'égard de l'éducation à la citoyenneté. Ces données ont alimenté la reformulation des questions. Les

⁶² Un imprévu est survenu à la fin de l'entrevue avec le participant E4, lorsqu'il a mentionné un événement qui l'a amené à décrire en profondeur la relation stagiaire-maître répondant. Par conséquent, nous avons dû réaliser une entrevue supplémentaire. Toutefois, malgré plusieurs rappels, le participant n'a pas retourné sa fiche biographique. Nous avons tout de même jugé important de traiter l'ensemble du matériel recueilli auprès de ce participant à cause de la pertinence de ses propos.

étudiantes et les étudiants ont également suggéré que certains mots soient accompagnés d'une brève explication. La compréhension des questions reformulées a été de nouveau vérifiée. Les questions n'ont alors laissé qu'une seule difficulté relative au terme *empowerment*, qu'il a fallu retirer en faveur d'un positionnement par rapport au changement social intra ou extra normes. Les commentaires des étudiantes et des étudiants sur le protocole suggéraient l'ajout de nombreux exemples de mise en situation qui favorisent les échanges. Le protocole révisé, tel qu'il a été utilisé pour les entrevues individuelles, est présenté à l'annexe M.

À partir des indicateurs mentionnés précédemment (tableau 15), nous pourrions décrire les croyances des étudiantes et des étudiants sur les enjeux sous-jacents à l'éducation à la citoyenneté, déduire le genre de relation qu'ils entretiendront avec cet objet et le rôle qu'ils envisagent jouer dans la société. Mais d'abord, nous décrivons ci-après les modalités de recrutement, le profil des participants et les modalités d'analyse (type, dispositif et étapes d'analyse).

2.2.3 *Le recrutement de participants volontaires*

Puisque l'éducation à la citoyenneté sera enseignée par les étudiantes et les étudiants en formation initiale en enseignement au secondaire, concentration sciences humaines, c'est cette clientèle que nous avons ciblée pour participer à notre recherche. Comme nous visons la description de la relation entre l'étudiante ou l'étudiant et l'objet éducation à la citoyenneté, en amont de la relation didactique, nous n'avons pas tenu compte de cette composante de l'enseignement. Ainsi, aucune question n'a été posée sur la façon dont ils comptent enseigner l'éducation à la citoyenneté. Les étudiantes et les étudiants sont donc approchés comme personne et non comme de futurs enseignants au secondaire. Ces étudiants ont déjà des croyances basées sur un savoir qu'ils ont acquis lors de leurs propres études primaires et secondaires. Pour eux, le champ de la citoyenneté avait été abordé à travers plusieurs matières, dont la morale et la religion, à travers des

réflexions sur les valeurs, l'histoire (formation de la mémoire collective, donc de l'identité collective), la formation personnelle et sociale (l'intégration sociale).

Le recrutement des étudiantes et des étudiants a été réalisé avec l'aide de professeurs responsables des programmes en formation initiale au secondaire, de la responsable administrative des programmes du baccalauréat en enseignement au secondaire (BES) et du baccalauréat en enseignement de l'anglais langue seconde (BEALS) ainsi que des superviseurs de stage. Nous avons dû effectuer plusieurs visites dans les salles de cours pour présenter le projet et solliciter la participation des étudiantes et des étudiants. Enfin, pour élargir la participation, nous avons utilisé la méthode « boule de neige » en demandant aux étudiants de communiquer avec leurs collègues. Afin de contextualiser chaque cas (Huberman et Miles, 1991), les participants recrutés ont eu à remplir une fiche biographique.

Étant donné le caractère exploratoire de notre recherche, nous visions une compréhension en profondeur de notre objet. Nous avons donc recruté huit étudiants volontaires. En effet, selon Patton (1990) : « The much smaller sample of open-ended interviews add depth, detail, and meaning at a very personal level of experience ». (p. 18) Le fait d'avoir une participation volontaire a suscité une mise au point sur l'effet du volontariat. D'après Van der Maren (1996), ce genre de participation serait biaisé par l'effort de sélection de volontaires trop intéressés par les effets attendus du projet de recherche, sinon par une valorisation sociale. (p. 325) Cependant, nous donnons néanmoins préséance à la réflexion de Poupert, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer et Pires (1997), qui mentionnent qu'une similitude de culture et d'intérêts entre intervieweur et interviewé permet une meilleure interaction et compréhension.

Au départ, nous avons établi la nécessité de créer deux groupes d'étudiantes et d'étudiants en enseignement au secondaire – concentration sciences humaines : l'un de 1^{re} année, en transition du collégial à l'université; l'autre de 4^e

année, en transition de l'université au monde du travail.. Nous ne voulions pas faire une étude comparative, mais plutôt décrire deux états différents de croyances, répartis dans le temps. Cependant, les entrevues ont révélé que les étudiantes et les étudiants se trouvaient sensiblement dans un même état d'esprit à l'égard de l'objet éducation à la citoyenneté. Pour cette raison, aucun traitement différencié relatif au niveau académique des participants n'a été par la suite maintenu lors de l'analyse des résultats.

Les fiches de renseignements personnels. Les étudiantes et les étudiants recrutés devaient remplir une fiche de renseignements personnels abordant les caractéristiques susceptibles d'influencer leurs croyances sur l'éducation à la citoyenneté, notamment les croyances religieuses et l'implication sociale, à partir de laquelle nous pouvions préciser le profil des participants des deux groupes (annexe N : Renseignements personnels sur les participants étudiants de 1^{re} année).

Le groupe de 1^{re} année, composé de quatre étudiantes, présente un profil assez homogène. En effet, ces personnes sont toutes de sexe féminin et sensiblement du même âge (moyenne de 20 ans). Toutes mentionnent un intérêt pour les voyages; trois d'entre elles ont même une expérience de coopération internationale. Trois sur quatre sont catholiques, mais leur degré de pratique religieuse diffère; une seule se dit athée. Une seule mentionne son appartenance « de souche » au Québec. Une seule est engagée dans des activités bénévoles. Toutes les participantes mentionnent la stabilité de leur famille.

Le groupe de 4^e année, composé également de quatre personnes, présente un profil moins homogène. L'échantillon comprend deux filles et deux garçons (moyenne de 23 ans). Tous sont impliqués dans le monde du travail. Par contre, une seule étudiante est politiquement engagée; une seule mentionne des activités bénévoles. Tous mentionnent qu'ils sont ou ont été catholiques, mais leur pratique religieuse est variable; une étudiante spécifie être devenue athée. À la lumière des

entrevues, nous avons constaté que les garçons sont plus réservés quant à leurs expériences personnelles ou leurs rapports familiaux.

2.2.4 *La réalisation des entrevues*

Les entrevues se sont déroulées dans un véritable climat d'empathie⁶³. La différence entre les termes « action sociale » et « intervention sociale », ainsi que la notion de « reproduction sociale » ont nécessité quelques explications. Les étudiantes ont démontré beaucoup de disponibilité. Une participante a été particulièrement soucieuse de trouver des réponses appropriées à la question sur la compétitivité; une autre, sur la reproduction. Toutefois, après quelques explications, toutes deux ont construit leur propre point de vue face à ce concept de reproduction. En général, les étudiantes et les étudiants ont pris le temps alloué pour construire leur pensée sur les enjeux sous-jacents à la citoyenneté. De plus, ils semblent s'être positionnés librement.

Durant l'entrevue, nous notions succinctement, sur la copie du protocole d'entrevue, nos observations : déroulement de l'entrevue, problèmes de compréhension des concepts, éléments ayant soulevé des émotions notables. Immédiatement après l'entrevue et le départ du participant, une fiche d'observation était complétée (Voir à l'annexe O une compilation des observations durant les entrevues des participants de 1^{re} et de 4^e années).

⁶³ Nous donnons ici la définition de l'empathie de Mucchielli (1996) : « Ensemble des techniques liées à une attitude intuitive qui consiste à saisir le sens subjectif et intersubjectif d'une activité humaine concrète, à partir de notre propre expérience vécue du social; puis à transcrire ce sens pour le rendre intelligible à une communauté humaine ». (p.55)

2.3 Les modalités d'analyse des données

2.3.1 Le type d'analyse

Patton (2002) voit deux catégories d'approches permettant d'organiser les données qualitatives : les *Storytelling approaches* et les *Analytical framework approaches*. Nous avons choisi la seconde option, laquelle correspond le mieux au type de recherche que nous menons ici. Cette option offre quatre possibilités d'organisation des données (ibid., p. 439) que nous expliquons brièvement dans le tableau 17. Nous choisissons l'approche analytique des concepts « sensibles » organisés en section regroupant plusieurs questions liées à ces concepts.

Tableau 17
Types d'analyse pour l'organisation analytique des données qualitatives

ANALYTICAL FRAMEWORK APPROACHES			
Processes	Issues	Questions	Sensitizing concepts
Qualitative data may be organized to describe important processes. For example, an evaluation of a program may describe recruitment processes, socialization processes, decision-making processes and so on. Distinguishing important processes becomes the analytical framework for organizing qualitative descriptions.	An analysis can be organized to illustrate key issues, often the equivalent of the primary evaluation question, for example, variation in how participants changed as a result of the program. In a study of leadership training, we organized the qualitative report around such key as conflict management, negotiation skills, enhancing, creativity, and effective communication -all important training issues.	Response to interview can be organized question by question, especially where a standardized interviewing format was used. For example, an evaluation includes questions about perceived strengths and perceived weaknesses, responses to these questions would be grouped together.	Where sensitizing concepts such as "leadership" versus "followership" have played an important preordinate role in guiding fieldwork, the data can be organized and described through those sensitizing concepts.

Afin d'interpréter la relation entre les différents niveaux de codification liés aux dimensions de l'objet, nous avons consulté plusieurs ouvrages à ce sujet :

Van der Maren (1996), Poisson (1991), Huberman et Miles (1991). L'ouvrage de Patton (2002) a été notre guide le plus important.

2.3.2 *Le dispositif d'analyse*

Une première étape consiste en l'analyse verticale des concepts sensibles. (Patton 2002) Il s'agit de découper le texte en unités de sens en fonction de catégories a priori données par le cadre d'analyse, c'est-à-dire d'un rassemblement des unités de sens liées à chaque concept.

Puis, l'analyse descriptive en profondeur du contenu des concepts ciblés permet de construire le sens donné à ces derniers. Il s'agit de la recherche de la signification du discours, telle qu'elle existe pour le sujet (Mucchielli, 1986), dans une situation donnée. Cela sous-entend l'utilisation de procédures systématiques. Toutes les unités de sens ont été codées.

Enfin, l'analyse critique horizontale sur l'interrelation entre les concepts permet d'interpréter et de définir les perspectives adoptées par rapport à l'éducation à la citoyenneté. Pour les règles d'interprétation, nous nous référons à Van der Maren (1996).

Le dispositif d'analyse a été élaboré à la suite de la résolution de plusieurs problèmes. En effet, les problèmes auxquels nous avons remédié provenaient de plusieurs facteurs : a) le cadre conceptuel complexe exigeait un temps d'appropriation que nous avions sous-estimé; b) notre meilleure connaissance du cadre de référence provoqua une interférence analytique de notre part; c) l'utilisation du logiciel *In Vivo* demanda trop de temps d'appropriation de ma part pour la triangulation; d) la complexité de la codification à plusieurs niveaux provoqua des interférences d'un niveau à un autre. La reformulation des définitions, l'étanchéité entre les sections,

l'utilisation des mots du texte pour l'élaboration des codes ont permis de résoudre le problème de stabilisation du système de codification. Enfin, le recodage successif dans le temps, de notre part, a permis de vérifier notre fidélité au système. Le système de codification finalisé avec ses différents niveaux, les définitions des codes et les exemples d'application est présenté à l'annexe P.

2.3.3 *Les étapes d'analyse*

La préparations des données. Les entrevues ont été transcrites intégralement. La préparation des données est faite par une professionnelle de la transcription. Quelques modifications mineures de langage ont été apportées aux *verbatim*s.

Le découpage en unités de sens. Nous utilisons une méthode de codification manuelle s'inspirant des travaux de Beauchesne (1997)⁶⁴. Cette méthode a été utilisée récemment par Beauchesne, Garant, Lane et Dumoulin (2001) pour une recherche sur le raisonnement pédagogique et l'accompagnement réflexif.

La codification. Nous cherchons des croyances et une définition de l'éducation à la citoyenneté. Pour ce faire, nous avons conçu trois façons d'obtenir les informations. La première étape consiste à faire une première lecture du corpus visant à identifier les cinq sections prédéfinies par le protocole d'entrevues. Ces sections sont facilement identifiables, car elles sont annoncées par l'intervieweur. Les propos en lien avec la question « Pour vous, c'est quoi l'éducation à la citoyenneté? » (section I) sont codés EDCI1. Les propos en lien avec la même

⁶⁴ Nous avons utilisé cette méthode lors d'une autre recherche présentée lors d'une communication intitulée *Les défis de l'interculturel en milieux culturellement « homogènes »*, à la journée de la recherche de l'Université de Sherbrooke (Courtine-Sinave, Saint-Jean et Beauchesne, 1997) et dont la problématique a été présentée au congrès de l'Acfas le 14 mai 2002, à l'Université Laval.

question posée à la fin de l'entrevue (section V) sont codés EDCI2. Toutefois, chaque fois que la personne parle d'éducation à la citoyenneté ailleurs dans l'entrevue, ses propos sont codés EDCI. C'est le recoupement des trois codes (EDCI1, EDCI2, EDCI) qui permettra de nuancer notre interprétation.

La deuxième étape consiste à attribuer aux propos recueillis sous chaque section des codes secondaires (sous-codes) établis selon les dimensions de l'objet de recherche (issues du cadre d'analyse), telles que décrites dans le tableau 14 (section 1.2). Une catégorie « Autre » permet de récupérer des unités de sens qui n'appartiennent pas aux catégories prédéfinies dans chaque section et ainsi de générer des codes émergents.

- Section I EDCI1 : propos sous-codés en lien avec des croyances et des définitions, avec des exemples d'actions citoyennes ou en comparaison avec l'éducation en général;
- Section II CENJ : propos sous-codés en lien avec les différents enjeux, eux-mêmes sous-codés suivant les dimensions déjà attribuées et en rapport avec des définitions et des croyances;
- Section III CREG : propos sous-codés en lien avec la régulation sociale et la régulation institutionnelle, elles-mêmes sous-codées selon les dimensions déjà attribuées;
- Section IV CROL : propos sous-codés en lien avec les différents rôles potentiels et caractérisés par des concepts qui traduisent les perspectives dans lesquelles l'éducation à la citoyenneté est projetée;
- Section V EDCI2 : propos révélant des caractéristiques générales supplémentaires permettant d'approfondir la définition de l'éducation à la citoyenneté et les croyances entretenues par le participant à son égard.

La troisième étape a eu pour objectif de coder l'unité en fonction de la notion de croyance ou de définition.

La quatrième étape consiste à coder le contenu de l'unité de sens avec les mots du texte.

La triangulation de la codification La validation du système a été faite par la triangulation de chercheurs⁶⁵. Trois étapes ont été nécessaires et ont permis de raffiner le système d'analyse.

Le découpage en unités de sens est sensiblement le même pour tous les propos recueillis, à deux exceptions près. Les problèmes rencontrés relèvent de la difficulté des collaboratrices à s'approprier le cadre conceptuel et les différents niveaux de codage. La chercheuse a également produit des inférences analytiques. Pour pallier cela, nous avons décidé de rester au niveau du texte, c'est-à-dire d'établir les codes avec les mots du texte et de porter attention aux définitions apparaissant dans le texte. Puis, une nouvelle vérification des définitions (notamment des catégories sur le pluralisme) a été effectuée. L'ajout d'une catégorie autre à chaque niveau a permis de récupérer les unités de sens litigieuses. Nous avons réorganisé notre système de codification en différenciant les définitions (conceptuelles et opérationnelles) et en les illustrant par des exemples de codification. Le système de codification a finalement été expliqué à la personne chargée de le mettre en pratique, puis expérimenté jusqu'à ce que nous obtenions des résultats comparatifs pour 85,6 % des questions.⁶⁶

La réduction des données. Des tableaux ont été élaborés par sous-section. Par exemple, toutes les unités de sens se rapportant à la section conscientisation des enjeux, sous-section mondialisation, ont été rassemblées et numérotées. Une différenciation entre les unités de sens codées définition ou croyance a été faite.

⁶⁵ À cause de problèmes de disponibilité, la stabilisation et la validation du système de codification s'est faite avec trois collaboratrices successives.

⁶⁶ Pour le premier essai, la personne chargée d'appliquer le système de codification pouvait se référer à la première entrevue déjà codifiée. Nous nous sommes ensuite rencontrées pour discuter les points non compris ou litigieux, puis avons appliqué le système de codification, chacune de notre côté, sur les propos d'une autre entrevue. Nous nous sommes rencontrées de nouveau pour comparer nos résultats. Les résultats donnant un pourcentage de 85,6 %, nous avons considéré le système de codification suffisamment stable pour continuer la codification des autres entrevues.

L'analyse du code 4 des unités de sens, codées croyances, a permis des regroupements et l'émergence de nouvelles catégories.

La relation entre les catégories. La relation entre catégories est effectuée à l'aide de figures. La présentation des résultats, objet du cinquième chapitre, est structurée en fonction de ces figures.

2.4 Les critères déontologiques

En recherche qualitative, les questions éthiques peuvent s'établir dans le lien entre le chercheur et sa recherche, entre le chercheur et les participants et entre le chercheur et les données de sa recherche. (Savoie-Zajc, 1996) Nous avons déjà parlé de la différence entre l'éthique et la déontologie (chap. 3, section 2.2.3). De plus, en exposant sciemment notre préoccupation pour les finalités de l'éducation, nous questionnons ce qui se passait en amont et en aval du développement de l'éducation à la citoyenneté. La question des finalités de l'éducation à la citoyenneté a été posée en éthique de la société (Tessier et Bourgeault, 1999), en éthique publique (Raulet, 1999), en éthique en lien avec la professionnalisation et en éthique en lien avec l'engagement social (Lamoureux, 1996).

Cette recherche répond également aux exigences déontologiques établies par le Comité de déontologie de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, dont le certificat d'acceptation est présenté à l'annexe Q. En complétant un formulaire de consentement (annexe R), les participants à notre recherche nous ont ainsi assuré de leur consentement éclairé.

3. LES LIMITES DE NOTRE RECHERCHE

Les limites de la présente recherche sont conditionnées par trois choix méthodologiques que nous avons arrêtés.

Les limites d'une recherche qualitative. Van der Maren (1996) a résumé en cinq points les interférences possibles dans une recherche qualitative⁶⁷, mais nous avons énoncé dans nos choix méthodologiques ce que nous avons fait pour réduire ces effets. Nous retenons trois limites :

Les limites d'un échantillon de huit participants volontaires. Cette limite pourrait susciter une hypervalorisation des résultats.

Les limites de la critique sociale. La critique sociale peut apporter un biais normatif. Cependant, avec tous les efforts de conscientisation, nous pensons pouvoir garder une distance suffisante avec notre objet de recherche pour assurer un niveau suffisant de scientificité.

Les limites de notre cadre de référence. Notre cadre de référence a été élaboré dans la perspective d'une approche globale. Cette perspective présente

⁶⁷ Ces limites sont :

1. Rôle de la reconnaissance dans l'observation : problème d'échantillonnage sensoriel; problème de codage d'intensité;
2. L'hypervalorisation du cas : cas pertinent est peu banal; considération privilégiée des particularités;
3. Les déformations dans la reconstruction du passé : l'amplification de la trace épisodique émotionnelle; le décalage temporel; la linéarisation; la conformité du passé au présent;
4. La réduction de la complexité du sujet dans la communication : réduire les dimensions; atténuer les contradictions; introduire une cohérence; linéariser; condenser;
5. L'élévation de la subjectivité du chercheur : l'explication de la subjectivité du sujet dévoile la subjectivité du chercheur; la subjectivité du sujet dévoile la subjectivité du chercheur; le sujet est avant tout sujet du chercheur; narcissisme.

l'avantage d'offrir une bonne visualisation de l'interrelation entre les concepts. Le principal désavantage est conséquent de ce choix : certains niveaux d'analyse, notamment celui du droit (Loi sur la citoyenneté, loi sur les langues officielles, articles 1.15, 23 et 24 de la Charte canadienne des droits et libertés), bénéficieraient d'une étude plus approfondie .

4. LES RETOMBÉES DE NOTRE RECHERCHE

Les constats sur la conscientisation des enjeux sous-jacents à l'éducation à la citoyenneté nous permettront éventuellement de faire des suggestions pour le programme en formation initiale en enseignement au secondaire. Ces suggestions pourraient avoir pour objectif de situer l'éducation à la citoyenneté dans son contexte social d'émergence :

- en favorisant une approche globale de l'éducation à la citoyenneté;
- en valorisant l'éducation à la citoyenneté par la prise de conscience de son impact social;
- en stimulant la motivation des étudiantes et des étudiants à s'engager socialement et donc à être en contrôle du choix du rôle social mis à leur disposition;
- en assurant la construction ou la consolidation de l'autonomie des futurs professionnels de l'enseignement;
- en ciblant les compétences à développer pour une meilleure formation en enseignement de l'éducation à la citoyenneté.

CINQUIÈME CHAPITRE

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

It is tempting to rush into the creative work of interpreting the data before doing the detailed hard work of putting together coherent answers to major descriptive question [...] Thick, rich description provides the foundation for qualitative analysis and reporting. Good description takes the reader into the setting being describes [...] Shares the capacity to open up a world to the reader. (Patton, 2002, p. 437-438)

Les résultats portant sur les croyances des étudiantes et des étudiants en formation initiale en enseignement sont présentés de façon à répondre aux questions posées. Pour se faire, nous les avons classés en quatre parties correspondant à : a) la description des croyances sur les enjeux sous-jacents à l'éducation à la citoyenneté; b) la description des croyances sur la régulation sociale et institutionnelle outil de gestion des enjeux; c) la description des croyances sur l'éducation à la citoyenneté; d) la description des croyances sur des rôles possibles en rapport avec l'éducation à la citoyenneté. Cette présentation s'organise autour de figures qui structurent les croyances en relation avec des concepts préétablis ou non et qui favorisent l'émergence du sens par des liens implicites et explicites.

1. DESCRIPTION DES CROYANCES SUR LES ENJEUX SOUS-JACENTS À L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

Dans un premier temps, à partir de notre cadre de référence, nous présentons les résultats des croyances des étudiantes et des étudiants concernant cinq enjeux sous-jacents à l'éducation à la citoyenneté. La présence de questions

ouvertes a permis l'émergence d'enjeux différents dont nous faisons part par la suite.

Les enjeux sous-jacents à l'éducation à la citoyenneté couvrent près de la moitié du corpus, soit 43,22 %. Le tableau ci-dessous montre la répartition des propos selon les divers enjeux.

Tableau 18
Les enjeux

ENJEUX	Nombre de pages du corpus	Nombre d'unités de sens ⁽¹⁾	% ⁽²⁾
Pluralisme	42,0	157	30,78
Mondialisation	39,0	146	28,63
Judiciarisation	35,5	115	22,55
Démocratisation	23,5	79	15,49
Laïcisation	17,0	56	10,98
Autres enjeux	4,0	17	3,33
Total	161,0	510	100,00

¹ Découpage du corpus en lien avec le système de codification.

² Ces pourcentages ne sont qu'indicatifs des éléments les plus souvent abordés.

Le pluralisme et la mondialisation sont des sujets qui suscitent le discours le plus abondant. La judiciarisation, ou le rapport à la loi, car le terme judiciarisation est assez peu connu, a soulevé aussi plusieurs réactions. Quant à la démocratisation, si les étudiantes et les étudiants se positionnent assez rapidement sur le sujet, ils n'élaborent pas beaucoup sur les différents aspects de la démocratisation. Enfin, la laïcisation ne semble pas être un enjeu qui interpelle en dehors du rapport aux valeurs. Deux autres enjeux ont émergé, celui du

nationalisme et celui du savoir. L'environnement, que certains ont voulu traiter comme un enjeu, est inclus dans la mondialisation. Nous rapporterons les résultats en abordant respectivement chacun des enjeux traités.

1.1 Le pluralisme

L'enjeu du pluralisme récolte le plus haut nombre d'unités de sens. Les étudiantes et les étudiants en parlent avec aisance. Cependant, puisque les entrevues ont été réalisées en mars et en avril 2002, les événements du 11 septembre apparaissent en filigrane. Ces derniers s'ingèrent dans le discours sur le rapport à l'autre dans sa différence. En effet, sans être a priori négatif, le discours sur le pluralisme intègre tout de même un rapport à la violence.

Le tableau de la page suivante, en lien avec la nomenclature des différents courants du pluralisme⁶⁸, montre que seules les unités de sens se rapportent à des caractéristiques générales sur le pluralisme. Seules les dimensions en lien avec les courants du culturalisme, entendu comme rapport à la culture, et de l'intégrationnisme, sont abordées le plus fréquemment par les étudiantes et les étudiants dans nos entrevues.

En effet, les unités de sens se rapportant à l'antiracisme, au courant compensatoire et au courant des connaissances des cultures sont faibles en nombre. De plus, elles ne révèlent pas vraiment les caractéristiques de ces courants. Les unités de sens se rapportant à l'assimilationnisme et au racisme méritent, elles, quelques réflexions. Les unités de sens se rapportant au multiculturalisme, à l'interculturel et au relativisme culturel, ne donnent pas toutes les informations nécessaires pour vraiment statuer, mais seront cependant mentionnées.

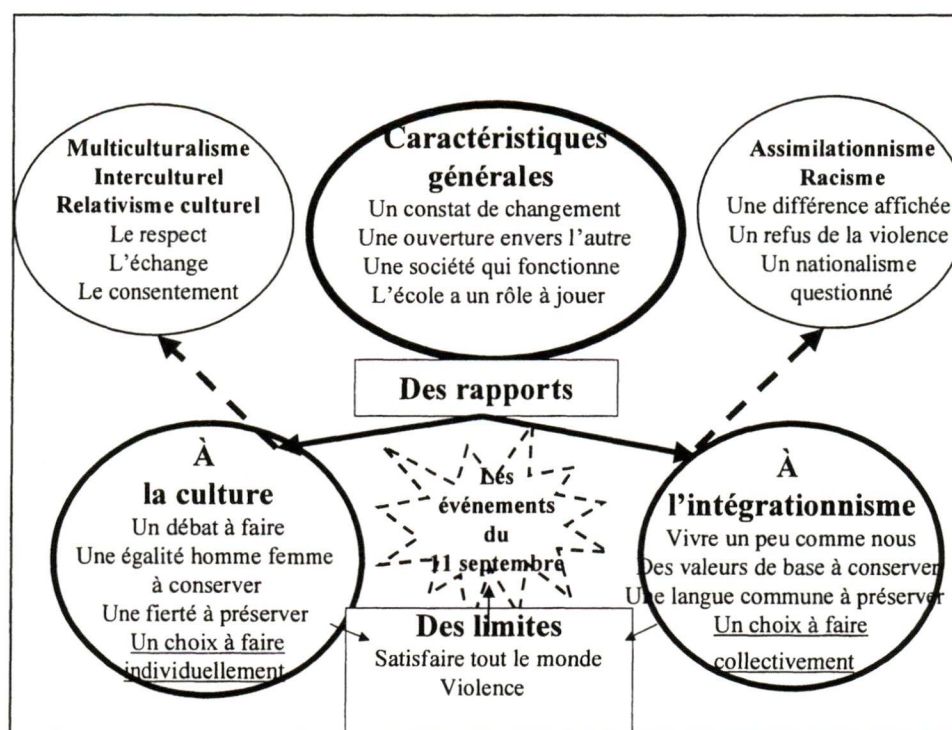
⁶⁸ Les définitions des différents courants sont donnée à l'annexe P dans le système de codification.

Tableau 19
Le pluralisme

	Nombre d'unités de sens	%
Caractéristiques générales	57	28,79
Rapport au culturalisme	41	20,71
Rapport à l'intégrationnisme	27	13,64
Rapport à l'assimilationnisme	14	7,07
Rapport au racisme	14	7,07
Rapport au relativisme culturel	11	5,56
Rapport à l'interculturel	10	5,05
Rapport au multiculturalisme	8	4,04
Rapport au courant compensatoire	4	2,2
Rapport au courant des connaissances de cultures	2	1,01
Rapport à l'antiracisme	2	1,01
Total	190	

La figure suivante, qui sera expliquée section par section, illustre les résultats obtenus à propos des croyances sur le pluralisme culturel.

Figure 5
Les croyances sur l'enjeu du pluralisme



1.1.1 Les caractéristiques générales

Les étudiantes et les étudiants font état de plusieurs généralités : un constat de changement, une ouverture envers l'autre devenue nécessaire, une société qui doit fonctionner et l'importance du rôle de l'école dans ce processus. Plusieurs causes sont reliées à ces conditions de ce changement social : a) le marché du travail est important et les individus sont libres de travailler où ils veulent, quel que soit leur pays; b) la mise en veilleuse de l'option souverainiste du parti québécois entraîne une démotivation concernant la défense de la fierté d'être Québécois; c) au Canada, un mélange de cultures et une culture canadienne mal définie entraînent une vulnérabilité envers la culture américaine; d) l'existence de cultures faibles et de cultures fortes a pour conséquence une forme de hiérarchisation des cultures.

Ces conditions de changement peuvent générer des tensions, cependant « il ne devrait pas y avoir de discrimination nulle part ». (F12)⁶⁹ Ainsi, l'ouverture au monde du Québec implique nécessairement l'ouverture à l'autre : « On ne peut plus juste se contenter du Québec. Il faut aller chercher les points forts des autres cultures ». (B8) Le pluralisme est donc une réalité qui ne peut être écartée : « C'est un débat de société à faire [...] il y a une redéfinition à faire de ce qu'on veut, de ce qu'on veut être comme société ». (A11) La culture québécoise évolue et cela se reflète dans le discours des étudiantes et des étudiants.

Cependant, les étudiantes et les étudiants sont unanimes sur un point : il y a un ordre à respecter pour que la société fonctionne bien. Le changement ne doit pas être perturbateur. Le respect des règles en vigueur dans le pays est exigé : « exemple, je suis une femme et je m'en vais dans un pays d'Afghanistan et je m'en vais me montrer les cuisses. Bien, je vais me le faire dire. C'est la même chose ici! ». (E12) Les droits sont les mêmes pour tous, hommes ou femmes. Cela n'est pas seulement une question d'obéissance aux lois, mais aussi une question de valeurs : « Mais, il n'y a pas juste la loi. Mais, c'est contre mes valeurs, battre quelqu'un par un homme ou peu importe. Même si dans leur religion on l'accepte, ici, c'est intolérable ». (H12) Les facteurs de cohésion sociale et d'intégration qui émergent du discours des étudiantes et des étudiants sont le respect des lois, l'apprentissage de la langue et le partage de certaines valeurs de base. Les étudiantes et les étudiants pensent que l'école a un rôle à jouer dans l'élaboration de ce processus d'intégration. Leur discours révèle une position ambivalente : d'un côté, l'exposition aux différences « ça amène une belle ouverture d'esprit » (C9), de l'autre, le code de vie de l'école est un outil qui permet de régler les cas litigieux. Il faut que l'élève « prenne conscience qu'il a besoin d'avoir un ordre dans une

⁶⁹ (F12). Les participant(e)s ont été identifié(e)s suivant l'ordre chronologique des entrevues; première entrevue participant A, deuxième entrevue participant B, ainsi de suite jusqu'à la huitième entrevue, participant H. Le chiffre indique la page de l'entrevue.

(F12). La lettre en majuscule représente le 6^e participant (le premier participant ayant reçu la lettre A). Le chiffre représente la page de l'entrevue où se trouve l'extrait.

société ». (G11) Les différences vestimentaires sont acceptées. Les congés spéciaux pour fêtes religieuses sont acceptés, sur demande spéciale des parents, et les élèves sont responsables de faire le rattrapage nécessaire avec l'aide du professeur, à condition que pas trop de cas ne se présentent en même temps. La gestion de classe doit être respectée. Une position ferme est émise sur le port du kirpan, interdit à l'unanimité : « Moi, par rapport à tout ce qui est arme, non. Je veux dire, c'est non violent ici. Je veux dire, on n'a pas le droit de port d'arme légal. C'est une arme, c'est non ». (D15) Ce rejet est lié à tout ce qui peut engendrer de la violence.

Deux rapports se dessinent face au pluralisme issu d'une société en changement. D'un côté, les étudiantes et les étudiants valorisent le rapport à la différence, mais de l'autre côté, ils penchent pour le respect de l'ordre social et du fonctionnement de la société.

1.1.2 Le rapport à la culture et les liens avec certains courants du pluralisme

Si le pluralisme culturel est mis de l'avant par les étudiantes et les étudiants, si la discrimination est refusée, le rapport à la culture reste un sujet à débat dans le discours des étudiantes et des étudiants. En effet, encore une fois, il est perçu à la fois comme litigieux et comme source d'enrichissement. Les étudiantes et les étudiants savent que c'est un sujet complexe et conflictuel, cependant, même s'ils se disent déchirés, un effort de compréhension et un souci de faire avancer leurs propres croyances transparaissent lorsqu'ils examinent le rapport à la différence. Il faut permettre aux autres d'être fiers de ce qu'ils sont :

Eux autres, c'est leur fierté d'être musulman, donc ils vont être fiers d'être chrétiens. Ils vont porter la croix dans le cou. D'autres vont être fiers d'être autre chose. C'est juste d'être fier. Une équipe de hockey, ils sont fiers, ils portent leur chandail. Pourquoi les Musulmanes ne pourraient pas être fières de porter leur voile. (B12)

Cependant, c'est avec une certaine réserve qu'il faut respecter les choix des référents culturels. En effet, d'un côté, ces choix sont la responsabilité de la personne : « Le libre choix, oui, je le sais bien. C'est que la personne se le fait peut-être imposer par sa famille, par son milieu. Mais, oui, ça je peux comprendre ». (G12) D'un autre côté, le rapport égalitaire homme-femme est interpellé à partir du rapport à la culture.

J'étais, ah oui, aux glissades d'eau. Puis, il y avait une famille musulmane, puis tu voyais qu'ils étaient très très traditionnels. L'homme avait la barbe longue et tout le kit. Et, la femme était en tchador. Les filles ne se baignaient pas. Les petits gars étaient en costume de bain. Ils se baignaient. Le mari aussi. Mais les petites filles restaient sur le bord de l'eau. La madame lisait un livre. (A13)

L'ambivalence du discours fait que le rapport à la différence louvoie entre différents courants du pluralisme. Par rapport au multiculturalisme, ils valorisent deux choses : le respect et l'échange.

1. Le respect : « Multiculturalisme, on essaie de, bon, il y a plusieurs cultures, plusieurs gens d'autres pays, puis tout le monde essaie en fait de se respecter là-dedans. Tout le monde essaie de s'accepter là-dedans ». (C10), « Puis d'apprendre à respecter cette opinion-là ». (H11);
2. L'échange : « Je pense que, en parlant de multiculturalisme comme juste une cohabitation, mais qu'il n'y a pas d'échanges, c'est faux. Ça ne se passe pas comme ça dans la quotidienneté-là ». (D13), « Les gens s'apprennent entre eux ». (C11)

Cependant, ils redoutent qu'une tendance à la ghettoïsation émerge du multiculturalisme. L'interculturalisme et le multiculturalisme ne sont pas réellement différenciés, si ce n'est que, dans l'interculturel, une notion de réciprocité est ajoutée à celle de la cohabitation. Par rapport au relativisme culturel, ils posent la question : doit-on intervenir quand la personne est consentante? Ils en viennent à la conclusion que la nécessité d'une intervention varie selon l'âge de la personne en

question : « On a qu'à penser au body piercing. Je crois que les parents ont un rôle à jouer jusqu'à un certain âge. Après, c'est à la personne à décider. Puis, dans le cas de l'excision, c'est la même chose. Chaque personne, c'est elle qui décide ». (G12) Cependant, comme il a été mentionné plus haut, la validité de ce consentement est remis en question par certains.

Une prise de conscience des distances à prendre face au rapport à la culture émerge du discours des étudiantes et des étudiants. En effet, la mention d'une hiérarchisation entre des cultures fortes, États-Unis, Japon et des cultures faibles, Canada, fait que les étudiantes et les étudiants s'arrêtent plus sur les excès du culturalisme comme l'impérialisme de la culture américaine, la loi coranique, l'enfermement, les phénomènes de gang. En aucun cas, la violence est légitimée : « puis, si vous voulez justement que votre culture soit respectée, et tout ça, ce n'est pas dans la violence que ça va se faire ». (D15)

1.1.3 L'intégrationnisme et ses limites; l'assimilationnisme et le racisme

Ainsi, tout en disant que l'on doit vivre tous ensemble avec nos idées et nos valeurs, les étudiantes et les étudiants suggèrent qu'il faut s'entendre sur un minimum pour vivre comme un pays. Donc, ils prôneraient la cohabitation de plusieurs cultures avec une culture dominante et une langue commune : « Pour moi, c'est une cohabitation de plusieurs cultures. Avec une culture qui est dominante, par exemple, au niveau de la langue. Je pense que ça c'est le minimum pour qu'un pays puisse fonctionner ». (D13) Ainsi, comme déjà mentionné, le bon fonctionnement de la société requiert l'intégration de nouvelles et de nouveaux arrivants. Selon le discours des étudiantes et des étudiants, cela veut dire trois choses :

1. Une adaptation et des efforts à faire sont demandés aux nouvelles et aux nouveaux arrivants afin qu'ils se conforment aux habitudes de la culture dominante;

2. L'apprentissage de la langue de la société d'accueil est indispensable;
3. La question du choix des référents culturels reste très importante. Selon eux, l'intégration doit se faire sur une base volontaire et l'assimilation par la contrainte est à exclure. De fait, il leur semble plus favorable de laisser le temps faire son œuvre.

L'acceptation de la différence affichée continue d'être une source de réflexion sur l'intégration. Il semble difficile de clore le débat. L'appel à l'intégrationnisme est un appel à la protection de l'identité collective qui soulève aussi la question du nationalisme.

Les avis sont partagés. Le lien entre la défense de la culture et le nationalisme semble ambiguë et est perçu comme problématique par certains. : « Ça, on n'a pas le droit. On est traités de nazis dans ce temps-là et on est bien méchants. C'est bien effrayant, mais... C'est ce qui me dérange beaucoup. Je ne vois pas comment présenter ça différemment ». (A11) D'autres soulignent le nationalisme des États-Unis : « Les États-Unis, eux autres ont prôné des valeurs culturelles. C'est très fort. Une espèce de nationalisme. On est fort nous autres. C'est le fast food. Tu sais, c'est cette culture-là qui est véhiculée ». (D14) Les répondants amalgament culture et politique. Ils questionnent la politique étrangère des États-Unis, la contestent et s'en dissocient.

1.1.4 La violence du terrorisme, vue à travers les événements du 11 septembre

Les étudiantes et les étudiants font référence aux événements du 11 septembre pour mentionner différents aspects du rapport à la culture et, surtout, pour souligner à quel point ceux qui habitent les pays du Nord et ceux qui habitent les pays du Sud, voire les résidents des pays riches et les résidents des pays pauvres, ont des conditions de vie qui diffèrent totalement. Ils s'entendent pour dire que la hiérarchisation des cultures se fait sur un plan économique. Cependant, au sujet du terrorisme, ils partagent des avis différents. En effet, selon eux, les terroristes sont soit des malades mentaux, soit des

gens endoctrinés à une idée, soit des gens qui n'ont rien à perdre. Plusieurs perçoivent le terrorisme comme étant la guerre des pauvres, un acte gratuit, un moyen de faire passer un message pour ouvrir les yeux, un moyen de prendre le contrôle. Les étudiantes et les étudiants se dissocient de la politique étrangère des États-Unis qu'ils jugent interventionniste et dénoncent leur nationalisme.

1.1.5 Conclusion

Une sorte de vision dichotomique émerge du discours des étudiantes et étudiants entre l'ouverture envers l'autre et le bon fonctionnement de la société. En effet, s'ils croient que le respect de l'autre est préconisé dans un contexte d'échange, la différence affichée est acceptée sous condition quand elle ne dérange pas trop et qu'elle n'engendre pas de désordre. Pour eux, l'ordre doit être préservé par des lois et des valeurs qui sont les mêmes pour tous. De plus, ils pensent que l'école a un rôle à jouer dans l'appropriation d'une culture dominante, car il y a une identité collective à protéger. Ainsi, toute forme de violence étant rejetée, ils optent pour une assimilation volontaire. Selon eux, l'intégration doit résulter d'un choix et l'acceptation des référents culturels doit, elle aussi, s'effectuer librement. Ils font plusieurs suggestions :

1. Plusieurs affirment que la compréhension du pluralisme repose sur une connaissance générale des cultures pour éviter les conflits;
2. Ils insistent sur la nécessité de construire des ponts entre les différentes cultures;
3. Ils relèvent l'importance de chercher ce qui pousse les gens à s'intégrer;
4. Certains pensent qu'il est préférable de vivre et laisser vivre;
5. Tous s'entendent pour dire qu'il faut chercher ses valeurs à soi et être fiers de les affirmer.

En somme, dans le discours des répondantes et des répondants, la gestion du pluralisme culturel ou du rapport à la culture repose sur l'individu.

1.2 La mondialisation

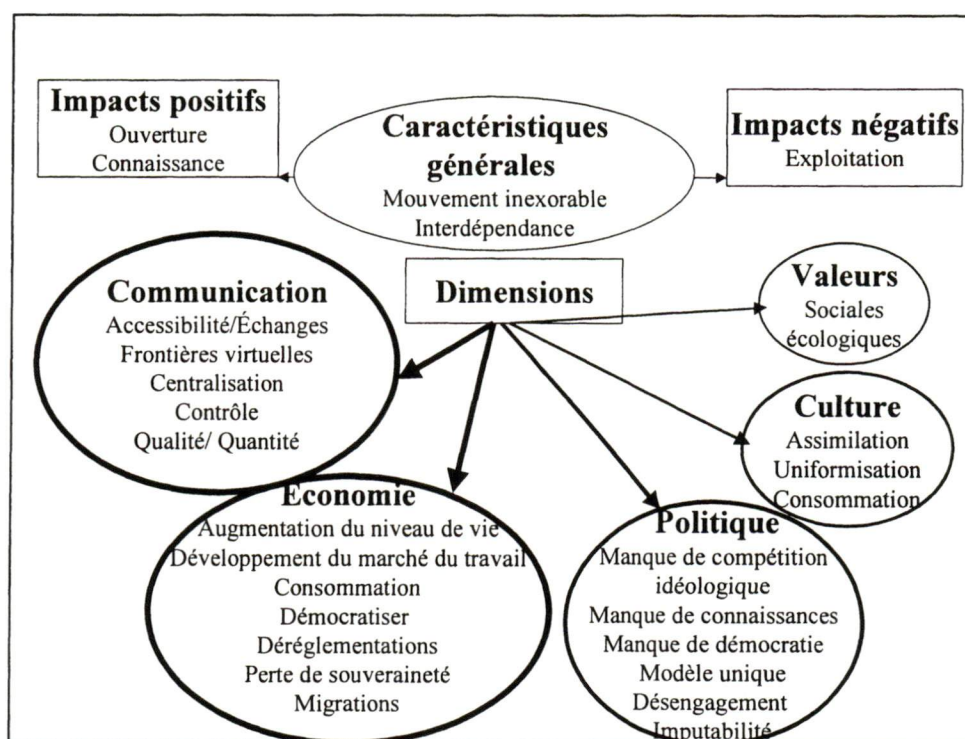
L'enjeu de la mondialisation a suscité un grand intérêt, comme le montre le tableau ci-dessous. Cinq dimensions de la mondialisation, identifiées dans notre cadre de référence, ont été abordées dans les questions soumises aux étudiantes et aux étudiants : l'économie, la communication, la politique, la culture et les valeurs. De plus, les propos spontanées tenus par les étudiantes et les étudiants sur la mondialisation à d'autres moments de l'entrevue ont permis de mieux cerner leur point de vue sur les impacts positifs et négatifs de la mondialisation.

Tableau 20
La mondialisation

	Nombre d'unités de sens	%
Caractéristiques générales	16	9,46
La communication	41	24,27
L'économie	40	23,67
La politique	36	21,30
La culture	29	17,16
Les valeurs	7	4,14
Total	169	

D'après le tableau ci-dessus, nous pouvons dire que les rapports à l'économie et à la communication sont bien développés, que le rapport à la politique est assez bien étayé, que le rapport à la culture l'est beaucoup moins et que celui aux valeurs apporte assez peu d'information. La figure ci-dessous présente les résultats qui seront commentés sections par sections.

Figure 6
Les croyances sur l'enjeu de la mondialisation



1.2.1 Les caractéristiques générales

En général, quand les étudiantes et les étudiants parlent de la mondialisation ou de la globalisation, les deux termes étant interchangeables, ils la définissent comme étant un phénomène global et planétaire qui démontre la dépendance des pays les uns par rapport aux autres sur les plans économique, culturel et politique :

Une définition, claire, nette et précise? Bien, je l'ai donnée un petit peu tantôt en fait, en te disant que c'est une global... Dans le fond, c'est que le monde, en fait, tous les pays deviennent de plus en plus dépendants économiquement, culturellement, politiquement, dans le fond. Je pense que c'est pas mal ça. (D10)

L'interdépendance entre les pays est confirmée en répétant que tout acte posé dans un pays a des répercussions ailleurs dans le monde. La dépendance entre l'économique et le politique est précisée et celle envers les États-Unis est répétée. Le lien avec le capitalisme est énoncé sans jugement de valeur : « Puis, pour moi, c'est beaucoup une mondialisation capitaliste de ce temps-ci qui se passe ». (D7)

De plus, le phénomène de la mondialisation semble être un mouvement inexorable :

Tu ne peux pas juste vivre comme en autocratie, refermé sur toi-même, parce que ce n'est plus comme ça que ça se passe en fait. Même si tu l'essaies, tu sais, il y a quand même des exemples de gens qui l'ont essayée, mais de plus en plus, ils ont comme... Ils embarquent tranquillement dans le mouvement de mondialisation (D7).

Les impacts de la mondialisation sont importants et ils sont soit positifs, soit négatifs.

La mondialisation est un phénomène positif qui permettra : a) l'ouverture sur le monde; b) une meilleure connaissance des cultures; c) une exposition à de nouveaux produits; d) la sensibilisation aux grandes questions internationales. Cependant, un bémol est ajouté. La mondialisation doit être sociale et inclure des valeurs.

Le seul impact négatif mentionné est une allusion à une possibilité de forme d'exploitation : « Ça a ses mauvais côtés pour l'histoire des exploitations, tout ça. C'est sûr que ça a ses mauvais côtés ». (C4)

De plus, selon les répondants, les impacts éducatifs de la mondialisation sont très importants. En effet, en tant que futurs enseignants, ils devront être en

mesure de répondre aux diverses interrogations des élèves qui sont également très conscients de la mondialisation. Ainsi, de façon générale, la mondialisation ne génère pas une animosité virulente, mais plutôt la prise de conscience d'un état de fait. Cependant, la description des croyances sur les différentes dimensions ciblées dans le cadre de référence précisera leurs positions .

1.2.2 La dimension de la communication

Les étudiantes et les étudiants définissent la communication comme étant ce qui permet un contact entre les gens et, plus particulièrement, ce qui permet à l'information d'être diffusée. La description des croyances autour de ce rapport permet de cerner une meilleure évaluation des impacts positifs et négatifs du phénomène de la mondialisation.

Les impacts positifs englobent les échanges à grande échelle. En effet, grâce au développement des communications, on voit émerger des frontières virtuelles entre les pays. Ainsi, il semble donc que, d'un côté, les frontières réelles entre les États disparaissent et de l'autre l'apparition de forums pourrait faciliter le changement en exposant chacun à différentes cultures et en faisant prendre conscience d'une nouvelle dimension de fonctionnement qui ne se ferait plus à l'intérieur de limites territoriales, mais à grande échelle : « les communications, c'est un des éléments très positifs, en fait, de la mondialisation. Ça pourrait servir à la limite de moyens de forums pour essayer de trouver comme une alternative ou un changement ». (D11) La facilité des contacts communicationnels est posée : « Je peux demain matin parler avec quelqu'un en Australie ». (E4)

Cependant, les modes de communication liés à l'information sont fortement critiqués : mode d'information par cote d'écoute, sensationnalisme,

manque d'explication, manque d'historique, clichés, images chocs, non respect de la vie privée :

Superficielle, tu sais, et c'est vraiment des clichés, pour moi. Cette information-là n'est pas en profondeur. Ce n'est pas expliqué. C'est comme de regarder des espèces de focus. Par exemple des diapositives, c'est quasiment ça tellement ça va vite et qu'il n'y a rien. (D12)

Tout d'abord, la centralisation de l'information au niveau de multinationales est questionnée : « Donc, puis de toute façon, l'information est faite par des grosses compagnies qui centralisent toutes sortes de médias, de journaux, de radios. C'est eux autres qui décident de ce qui est présenté ». (A6) De plus, la monopolisation de l'information par certains pays et pour certains pays est relevée : « Bon, le World Trade Center. Oh, les événements du 11 septembre, tu m'en parles, il y a d'autres choses aussi qui se passe. Il y a des génocides en Afrique dont on n'entend pas parler ». (D12) Ainsi, la conscientisation d'une certaine possibilité de manipulation possible de l'information est présente. Cependant, si le contrôle de l'information est généralement dénoncé, il est toléré, voire prôné lorsqu'il se rapporte à la guerre. Un sentiment d'impuissance finit par émaner de ce rapport à la communication vue comme la divulgation d'une information contrôlée. Les conditions de diffusion et l'accessibilité de l'information rendent nécessaire une éducation sur ce sujet. Les étudiantes et les étudiants précisent comment procéder pour évoluer à partir de ce genre d'informations : a) faire un tri; b) voir différents journalistes provenant de différentes cultures; c) voir différents sites; d) faire une énorme recherche; e) tout regarder; f) comprendre; g) savoir rester critique et h) réussir à se situer par rapport à l'information recueillie. Selon eux, un tel processus de traitement de l'information valorise le rôle de l'éducateur.

1.2.3 *La dimension de l'économie*

Si la dimension économique de la mondialisation a émergé du discours général, les propos tenus directement sur le rapport à l'économie permettent de mieux discerner les croyances que les étudiantes et les étudiants entretiennent sur les impacts de ce rapport, notamment les impacts négatifs sur lesquels les étudiantes et les étudiants insistent davantage comme nous le verrons plus bas.

Certes, les aspects positifs, restent présents : ouverture à plein de possibilités, développement du marché du travail, mise en place de conditions de vie meilleures : « Peut-être en fait, peut-être vu qu'il y a une ouverture... Donc, il y a peut-être moyen de voir plein d'autres possibilités et des possibilités plus larges pour la compétition » (C7) « il y a plusieurs gens qui sont attirés par l'idée d'avoir une condition de vie meilleure, avoir une porte de sortie. Vite comme ça là! ». (E9)

Cependant, ce développement du marché du travail semble chèrement payé. Les impacts négatifs du développement économique sont mieux développés, voire dénoncés. La dépendance des pays les uns envers les autres est reprise, mais en y ajoutant un rapport de faiblesse des petits pays envers les gros et une baisse de la souveraineté interne des pays dépendants.

La question de la déréglementation est posée : « Ah, mais c'est sûr. Justement, au niveau des politiques sociales, le fait de déréglementer, ils ne peuvent plus protéger leurs propres industries. Comme ça se faisait avant avec le protectionnisme ». (G9) Ainsi, l'impact de la mondialisation sur l'autonomie des pays en voie de développement est mentionnée. La compétition accentue la différence Nord Sud, entre les pays dominants et les pays dominés. L'impact sur la souveraineté nationale est constatée. Des conséquences néfastes du libre échange sont identifiées : la migration des populations en quête de travail, le travail des enfants, les salaires très bas, la recherche effrénée du profit. Ainsi, les propos tenus

par les étudiantes et les étudiants sur le libéralisme économique entraînent une réflexion sur l'évolution du capitalisme et sur les conséquences possibles sur la démocratie. L'idée de démocratiser les peuples par le capitalisme est questionnée :

Comme on l'apprend dans notre cours d'histoire, au fur et à mesure on devient, des pays capitalistes comme les États-Unis, au début, leurs objectifs c'étaient d'avoir le pays qui était le plus démocratique possible. Mais, on se rend compte, de plus en plus, que c'est au détriment des autres pays. Ils ont plein de contraintes. Justement de travailler avec un salaire minable. (F7) C'est le libéralisme économique qui l'emporte. Cette idée de démocratie, tant qu'à moi, qui est de moins en moins bien appliquée, parce que les grandes compagnies sont capables d'acheter des gouvernements. Ils sont capables de mener par en-dessous, si je peux dire là. (A7)

Si les abus de l'exploitation économique des pays du Sud sont dénoncés, les remèdes à apporter sont peu nombreux. Le recours à une certaine autorégulation des grosses compagnies est suggéré : « Fait que la compagnie devrait se dire : bon bien, on va quand même essayer qu'il y ait un seuil de tolérance là ». (B8) Un appel aux organismes internationaux, OTAN, ONU, quoique l'occidentalisme de ces organismes soit perçu, est fait pour veiller à ce que l'exploitation soit tolérable et à ce que les droits de l'homme soient respectés. Le constat de regroupement des petits pays en une ONU parallèle est aussi mentionnée : « C'est comme une deuxième ONU qui est en train de se créer. Ça peut avoir du bon, par exemple, la Défense des droits de l'homme, ça je suis d'accord ». (H7)

La seule action véritablement concrète suggérée est de refuser de se soumettre au prestige des grandes marques :

Quand il achète un produit, sans que ça soit un produit fait au Canada, puis qui dise : ouais, là, j'encourage Nike. C'est bien beau avoir le prestige, avoir un chandail Nike là, mais quand tu

sais que tu le paies plus cher, puis qu'ils leur ont coûté moins cher que l'autre. J'aime autant prendre l'autre là. (B8)

La conscientisation de l'envahissement du rapport à l'économie dans le phénomène de la mondialisation sur les façons de vivre dans tous les états est présente. La problématique de l'existence des maquidaloras⁷⁰ et de l'exploitation des petits pays est dénoncée, mais il s'agit de constats d'un état de fait. La conscientisation de la force du phénomène de la mondialisation est tout aussi présente. Un appel aux valeurs et aux droits universels est fait pour limiter les effets de la mondialisation, sans véritables impacts opérationnels en dehors de l'autorégulation, en responsabilisant les multinationales et en responsabilisant le citoyen face à la consommation.

1.2.4 La dimension de la politique

Le rapport au politique se fait en négatif, car il est caractérisé par des lacunes : manque de souveraineté des états, manque de sentiment d'appartenance, manque de forces armées, manque de modèle contraire au modèle mondial américain, manque de transparence, manque de compétition idéologique, manque de connaissances politiques, manque de valeurs, manque de normes sociales, manque de démocratie, manque de gestion du rapport à l'économie, manque d'organisation des mouvements d'opposition.

L'affaiblissement des États, notamment celui des pays du Sud, est imputé à la perte de souveraineté des états, au manque de sentiment d'appartenance, au manque d'affirmation des identités nationales, au déracinement dû aux migrations des populations et au manque de forces armées.

⁷⁰ Les maquidaloras sont des zones franches créées par les gouvernements pour accueillir les industries étrangères. Ces compagnies ne sont pas tenues à respecter les normes du travail et les normes environnementales.

Mais, comme il a déjà été mentionné, ce sont les règles de l'économie de certains pays qui décident des orientations de la politique des pays du Sud. Ces pays développent une mentalité de survie :

Le processus que j'avais étudié, la mentalité des gens qu'il y a dans ce coin-là, la plupart, c'est un, de la survie, et deux, aller aux États-Unis. C'est à peu près à ça que ça s'arrête là. Tu vois qu'il n'a plus de valeurs de vivre dans son pays, de produire pour son pays ou d'améliorer son pays, tout simplement, là ». (H9)

Le libéralisme économique produit un modèle gouvernemental unique : « Il n'y a plus de modèles contraires. Le capitalisme, c'est comme un système qui s'impose de plus en plus ». (G7) D'un côté, la compétition entre les idéologies capitalistes et communistes semble dévaluée et chose du passé : « Ça, c'est étrange. On dirait que c'est une chicane de vieilles cours d'école. On dirait que ça ne veut pas évoluer ». (H8) De l'autre, un certain regret est présent : « le monde s'est construit avec des idéologies différentes. Ça permet des fois un petit peu d'être en compétition pour avoir une meilleure société. Bien, ça, c'est l'enjeu qui est intéressant à quelque part. Ça, c'est en train de se perdre un petit peu ». (H7) Ainsi, s'il est reconnu que le système capitaliste est le seul qui fonctionne présentement et qu'il y a un certain dénigrement du communisme, un certain questionnement demeure présent : « ça n'a pas fonctionné à Cuba, ça n'a pas fonctionné en URSS, en Chine ça ne fonctionne pas vraiment non plus, alors c'est une idée à laisser tomber. Donc, sous prétexte que ça été mal utilisé par certains, on laisse tomber l'idée et on se dit : ça ne vaut plus rien! ». (A7)

Cependant, si un débat d'idées semble souhaité, un constat est fait par les étudiantes et les étudiants : il y a une assimilation lente à une façon de vivre. En ce sens, la domination américaine est reconnue : « Ce sont eux qui dirigent, même maintenant, l'ONU, quasiment devenue dérisoire à cause que les Américains les tassent ». (E5). Les réflexions des étudiantes et des étudiants dénoncent à nouveau

l'existence d'un modèle unique à la fois capitaliste et américain. C'est la dépendance de l'économique et du politique qui conduit à un sentiment d'indifférence généralisé :

Il y en a beaucoup qui disent : bon, c'est déjà tout décidé d'avance, c'est les compagnies qui mènent. Bon! Qu'est-ce que je peux faire moi? Quand même que je n'irais pas voter, qu'est-ce que ça change? Ça ne paraît pas, ça ne change rien. Puis, je trouve ça dommage qu'ils aient cette idée-là, parce que, justement, il n'y en a plus de mouvements de contestation. Les politiciens, on les laisse faire. (A8)

Devant cet état de fait, l'individu doit s'engager en refusant la pensée unique, la façon de vivre unique, en connaissant, en se mobilisant, en s'organisant et en valorisant le politicien. Le premier point relevé par les étudiantes et les étudiants pour aider l'individu à devenir citoyen est l'acquisition de connaissances en politique. Le deuxième point est celui de la valorisation du rôle de député, qui est vu comme un homme de convictions mal payé et qui, de ce fait, est vulnérable, car le mariage politique et économie est souvent inévitable. Le dernier point est celui qui aborde l'engagement du citoyen. Pour stimuler l'engagement et réveiller le citoyen désabusé, les étudiantes et les étudiants soutiennent qu'il faut : faire savoir aux élèves a) que chacun a un rôle à jouer; b) que tout n'est pas décidé d'avance; c) qu'on a la possibilité de changer les choses; d) que l'on a à demander des comptes aux politiciens pour ne pas les laisser tout faire; e) que l'on doit faire des critiques constructives; et f) que l'on doit faire l'effort de s'engager, de construire sa propre opinion et d'affirmer ses valeurs et sa culture.

1.2.5 La dimension de la culture

Selon les répondants, la propagation hallucinante de la culture américaine par le biais de la consommation est identifiée :

1. par la publicité dans le quotidien;
2. par le fast food, par l'exigence de productivité et de rapidité;
3. par le cinéma.

L'uniformisation de la culture est expliquée :

- par une impuissance à se démarquer : « C'est de même partout! Ça montre, dans un sens, que tu sois là-bas ou ici, n'importe où, c'est tout pareil, c'est ça, ça s'en vient tout uniforme. On n'est pas capables de se démarquer. Dans un certain moment, on n'aura plus de différence si on laisse trop aller ». (F5)
- par l'inexistence de références autres : « Je trouve ça dommage, parce que, ma crainte face à cette mondialisation de la culture, si on veut, américaine, c'est qu'on n'ait plus d'autres références ». (D10)
- par l'omnipotence des grosses compagnies : « Moi, j'avoue que ça vient tacher un petit peu certains endroits. Tu sais, ils n'ont pas nécessairement besoin de ça. C'est comme une grosse compagnie qui prend tout tout tout, partout, là ». (H5)
- par le sentiment confortable de sentir chez soi partout : « Pour avoir moi-même voyagé en Grèce et en Turquie, je vous dirais que le McDonald a eu un effet, a eu deux effets en fait. Premièrement, c'est un petit sentiment de se sentir chez soi, peu importe l'endroit où on est ». (E6)
- par un souci d'éradication des conflits : « C'est toujours le fun quand il y a une certaine diversité parce que ça amène la controverse. C'est toujours sain dans une société démocratique. Sauf qu'une certaine uniformité, ce n'est pas nécessairement mauvais parce que plus on est d'accord, moins il y a de sources de conflits ». (G5)

Cependant, un seuil de tolérance à ne pas dépasser est perçu : « Mais, moi, je pense que ça l'a ses limites de toute façon. Je ne pense que pas que ça peut s'étendre comme ça, *ad vitae eternam*. Il y a des places où les gens réagissent d'ailleurs ». (D10) Ainsi, pour résister à cette uniformisation, les étudiantes et les étudiants suggèrent qu'il faut; a) trouver son identité; b) montrer d'autres façons de vivre; c) profiter de la vie, être moins compétitif; d) exercer un mode de vie familial parental; e) valoriser sa culture; f) exercer son libre choix.

1.2.6 *La dimension des valeurs*

Dans le discours des étudiantes et des étudiants, si le rapport aux valeurs est mentionné, il est énoncé et non développé. Ainsi, un souci envers la propagation des valeurs sous-jacentes à la consommation émerge : « Donc, la consommation. Veut ou ne veut pas, ça répand des valeurs dans ces pays-là. Les gens aspirent à avoir un gros char ». (G9) De plus, une perte des valeurs liées à la dissolution du sentiment d'appartenance est aussi dénoncée : « C'est à peu près à ça que ça s'arrête là. Tu vois qu'il n'a plus de valeurs de vivre dans son pays, de produire pour son pays ou d'améliorer son pays, tout simplement là ». (H9) Enfin, un constat est fait sur l'indifférence envers les pays pauvres.

Les étudiantes et les étudiants suggèrent de : a) revaloriser le niveau des valeurs en montrant ses valeurs; b) développer des valeurs sociales et avoir une pensée écologique.

1.2.7 *Conclusion*

La description des croyances des étudiantes et des étudiants sur l'enjeu de la mondialisation permet donc de cerner ce phénomène avec ses impacts positifs et négatifs. D'ailleurs, les étudiantes et les étudiants soulèvent eux-mêmes combien il est nécessaire de recevoir une formation pour gérer adéquatement les effets positifs et négatifs de la mondialisation. Dans le contexte actuel de la guerre contre l'Irak, les propos tenus par les étudiantes et les étudiants interpellent tout particulièrement et sont parfois prémonitoires, notamment concernant la faiblesse du politique devant l'économie et, surtout, devant la propagation d'un modèle unique capitaliste et américain de mode de vie. Il est certain que le rapport à la consommation est directement interpellé.

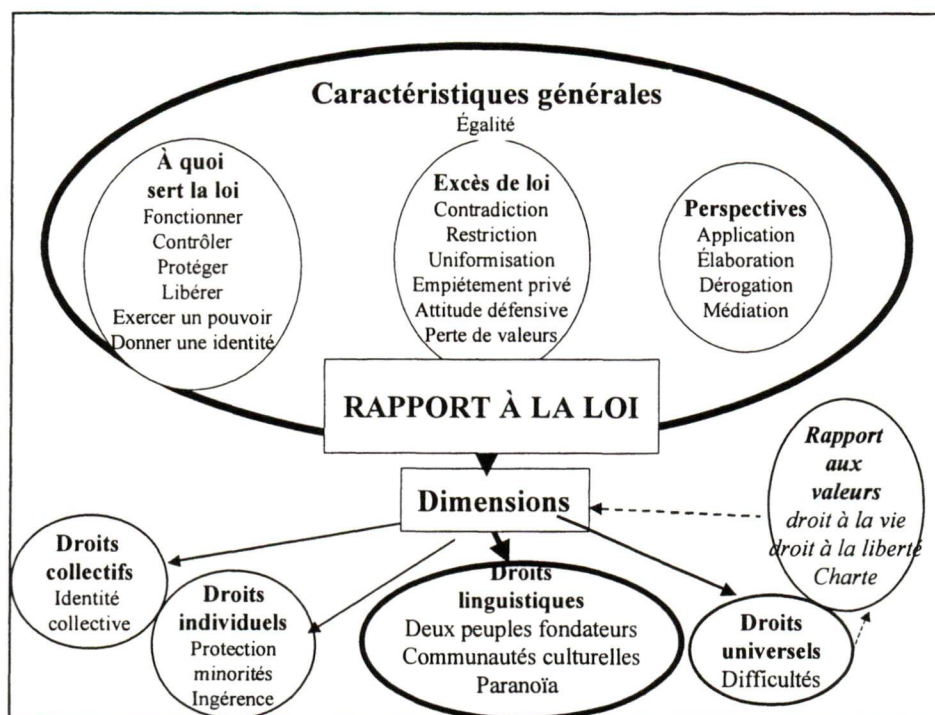
1.3 La judiciarisation

L'enjeu de la judiciarisation, terme peu connu, est perçu en fonction du rapport à la loi. Comme le montre le tableau ci-dessous, ce sont les caractéristiques générales de ce rapport qui permettent de voir comment est compris le terme de société de droit. Les dimensions de ce rapport des droits collectifs, des droits individuels et des droits universels, apportent peu d'éléments d'information pertinents. Seule, la dimension des droits linguistiques génère des propos substantiels. Le tableau et la figure ci-dessous présentent les résultats sur l'enjeu de la judiciarisation qui seront commentés sections par sections.

Tableau 21
La judiciarisation

	Nombre d'unités de sens	%
Caractéristiques générales	73	59,34
Rapport aux droits linguistiques	20	16,26
Rapport aux droits universels	12	9,76
Rapport aux droits collectifs	9	7,31
Rapport aux droits individuels	9	7,31
Total	123	

Figure 7
Les croyances sur l'enjeu de la judiciarisation



1.3.1 Les caractéristiques générales

Comme le montre le tableau ci-dessus, près de 60 % des unités de sens se rapportent aux caractéristiques générales du rapport à la loi. Le terme société de droit n'apparaît pas directement dans le langage. Cependant, la description des croyances sur le rapport à la loi éclaire le rôle donné à la loi et permet de discerner à quoi sert la loi, quelles perspectives adopter face à la loi, comment faire pour établir son rapport à la loi et pourquoi un excès de loi donne les limites de la judiciarisation de la société civile.

Le premier point abordé, soit celui qui interroge les fonctions de la loi, a généré beaucoup d'intérêt. Les réponses des étudiantes et des étudiants permettent de cerner le rôle de la loi. Pour eux la loi sert : a) au bon fonctionnement de la

société; b) à donner un code de vie; c) à donner une ligne à suivre; d) à instaurer un ordre social pour éviter l'anarchie; e) à faire respecter l'autorité; f) à connaître les règles de la normalité; g) à protéger les droits de chacun de façon égale; h) à donner la sécurité; i) à donner une identité et j) à influencer et à exercer un pouvoir.

Le deuxième point rapporte les croyances face au rapport à la loi. En effet, il y a plusieurs façons de se comporter devant la loi : l'appliquer, participer à l'élaborer, déroger ou établir une médiation. Les différentes facettes du rapport à la loi sont présentes dans le discours des étudiantes et des étudiants. L'observance des lois est souvent la première réaction : « Comment on participe à l'élaboration des lois? Bien, peut-être en les appliquant. Est-ce que c'est ça? ». (C16) La participation à l'élaboration de la loi semble plus compliquée. Cependant, la naissance du processus est identifiée : « Bien, ça prend une idée au départ. En tout cas, de ce que j'en sais. Une idée qui peut venir de n'importe qui » (A14); « Comment se fait l'élaboration d'une loi? Bien, ça part d'un problème qui est constaté dans la société par ceux qui en sont concernés ». (G14) « souvent, ça va venir de la population. Bon, on va aller voir son député et il va amener ça à l'assemblée. On en débat! On l'accepte. On formule une loi. On vote, puis on l'accepte. Finalement, on peut faire des amendements pour ajuster la loi ». (H16) De plus, la désobéissance civile est soulevée avec prudence :

Je pense que les jeunes, il faut qu'ils apprennent que les lois, ça existe. Mais que, à un moment donné, il faut qu'ils soient conscients qu'il y en a peut-être que si ça ne convient pas... tu sais, je veux dire... En même temps, c'est touché de dire aux jeunes : oui, vous pouvez déroger de la loi. (D18)

Enfin, un processus de la conciliation ou de la médiation où la liberté d'expression et la prise de décision sont préconisées semble émerger en lien avec le constat de l'évolution de la société où l'individu se trouve en position d'ajustement.

Le troisième point démontre les limites de la judiciarisation de la société civile en rapportant les excès de lois. Des éléments sont ciblés : la superposition des différents niveaux de lois, l'empiètement sur le privé et la perte des valeurs, la perte de liberté, l'uniformisation de la pensée et le développement d'une attitude défensive.

La perte des valeurs est un élément qui revient souvent dans le discours.

On dirait qu'il n'y a comme plus de transmission de valeurs de base ou de tolérance, de cohabitation avec les gens. Je pense que ça, ça se perd. C'est pour ça qu'on a besoin d'un paquet énorme de lois. (D18)

L'empiètement sur la vie privée est dénoncé : « En Irlande, on est en train de revoir la loi sur l'avortement. Ça, je pense que c'est d'aller trop loin. Ça relève plus de la façon qu'une personne doit conduire sa vie ». (A15) La peur d'être poursuivi en justice favorise le développement d'une attitude défensive : « Tout se règle en cour maintenant. On n'est plus tout à coup capables de se parler à cause de la loi. Il y a des lois pour tout. Il y a des lois, un peu trop même ». (H14) L'uniformisation de la pensée est abordée à travers l'uniformisation de la réglementation.

Les conséquences d'un excès de judiciarisation sur la vie quotidienne sont nombreuses, mais cela ne semble pas porter à conséquence aussi longtemps que les lois garantissent la primauté de l'égalité : « Tant que les lois sont faites dans un esprit d'égalité envers chaque personne, qui ne privilégient pas certaines personnes par rapport à d'autres, tu sais ». (G14)

1.3.2 *La dimension des droits linguistiques*

Lorsque nous avons abordé les différentes dimensions du droit, seule celle des droits linguistiques a généré un intérêt significatif. Des liens directes avec l'identité collective, avec la notion des deux peuples fondateurs et avec le pluralisme culturel sont identifiables.

Pour certains, la loi 101 est justifiée pour protéger l'identité collective française : « La loi est devenue nécessaire parce qu'il y avait des places qui refusaient, admettons. La loi est devenue nécessaire ». (C19) Pour d'autres, la loi 101 n'est pas nécessaire, c'est la responsabilité de chacun de garder et de construire son identité : « Moi, je me suis jamais sentie menacée. Moi, j'ai envie de parler français. Je parle français. C'est moi, je n'ai pas besoin d'une loi pour me faire parler français ». (A16) En fait, le débat linguistique semble appartenir au passé : « Puis, arrêtons de vouloir se battre pour avoir plus et essayons de vivre avec ces deux cultures-là. Puis d'en prendre le bon parti. Il y a du bon à avoir deux cultures. C'est le fun d'être bilingue dans la vie ». (D22)

Cependant, quant il s'agit d'étendre les droits linguistiques issus de l'article 23 de la Charte aux autres communautés culturelles, les réactions sont plus mitigées : « on vient ici et on a des écoles françaises et anglaises. C'est bien normal, on est un pays bilingue : anglais et français ». (C15) La généralisation des droits linguistiques en éducation ne semble pas être approuvée : « je pense qu'on a un énorme chemin à faire, parce que le bagage qu'on a, historique et culturel, n'est pas dans ce sens-là ». (D21)

1.3.3 *La dimension des droits collectifs*

Selon les participants, les droits collectifs permettent l'affirmation d'une identité collective. En effet, cela décrit une certaine forme de société et cela permet plus facilement à cette dernière de fonctionner tout en respectant l'individu : « qu'est-ce qui doit plus primer les droits individuels ou collectifs. Moi, je pense que, d'abord collectifs tout en respectant l'individu » (D20) « L'équilibre est entre les deux ». (G16) Un souci de médiation émerge du discours des étudiantes et des étudiants.

1.3.4 *La dimension des droits individuels*

Selon les participants, les droits individuels permettent le respect et le support des particularismes de groupes minoritaires. En effet, d'un côté, ces droits protègent les minorités économiquement faibles ou physiquement défavorisées et permettent une égalité de fait : « On parle des projets et tout ça, à supporter plus certaines personnes que d'autres. Moi, je suis d'accord avec ça ». (C20) De l'autre, c'est une ingérence dans le privé, dans la façon dont on dirige sa vie : « C'est une sexualité pratiquée entre adultes consentants et la loi ne devrait pas avoir affaire là-dedans ». (A15) L'ambivalence entre l'égalité et l'équité surgit du discours des étudiantes et des étudiants.

1.3.5 *La dimension des droits universels*

Dans le discours des étudiantes et des étudiants, on note des allusions d'ordre général aux droits universels, mais ce sont les difficultés de compréhension et d'application qui apparaissent : « Je crois qu'une loi qui devient universelle est très difficile à cause de toutes les différences culturelles qu'il y a » (C19); « Oui, c'est ça. Ça va dépendre de la situation. Ça va dépendre de ce que je vois. Ça va

dépendre du contexte dans lequel je le fais aller ». (H19) Les limites du droit universel sont mentionnées : « Je crois qu'il y a un manque de volonté, à ce niveau-là. Je ne sais pas si c'est à cause qu'on offre des intérêts dans certains pays ou à certains niveaux de gouvernement ». (G17) Cependant, trois droits considérés comme des droits universels sont identifiés : droit à la vie, droit à la liberté de s'exprimer et droit à la non violence. Enfin, la légitimité du droit est identifiée et liée aux valeurs : « Pour moi, la Charte des droits de l'homme est très importante, parce qu'elle est basée vraiment directement sur des valeurs en fait. Pas juste sur le côté organisationnel de la société ». (D20)

1.3.6 Conclusion

Les croyances des étudiantes et des étudiants sur les caractéristiques générales du rapport à la loi permettent de voir qu'une conscientisation du rôle de la loi est présente. Les propos sur l'élaboration de la loi permettent de voir que la réflexion dépasse l'observance de la loi. Le débat sur les droits linguistiques révèle la présence sous-jacente du débat nationaliste. Et, surtout, la valeur du droit est posée. L'individu doit se conscientiser, se responsabiliser et se positionner face à la loi. Cependant, les événements du 11 septembre ont révélé que, dans certains cas, les droits et libertés sont remis en question. Une certaine vigilance est conseillée par les étudiantes et les étudiants :

Comme les lois qui ont été faites suite aux événements du 11 septembre pour favoriser l'accès à l'information, pour la sécurité dans les aéroports. Moi, j'ai trouvé que, particulièrement, en rapport avec l'accès à l'information, ils sont allés un petit peu trop loin. On avait donné trop de pouvoir à peu de gens, trop de pouvoir au Ministre responsable sans qu'il ait à être redevable à qui que ce soit, sans qu'il soit redevable même à la Chambre. (A16)

1.4 La démocratisation

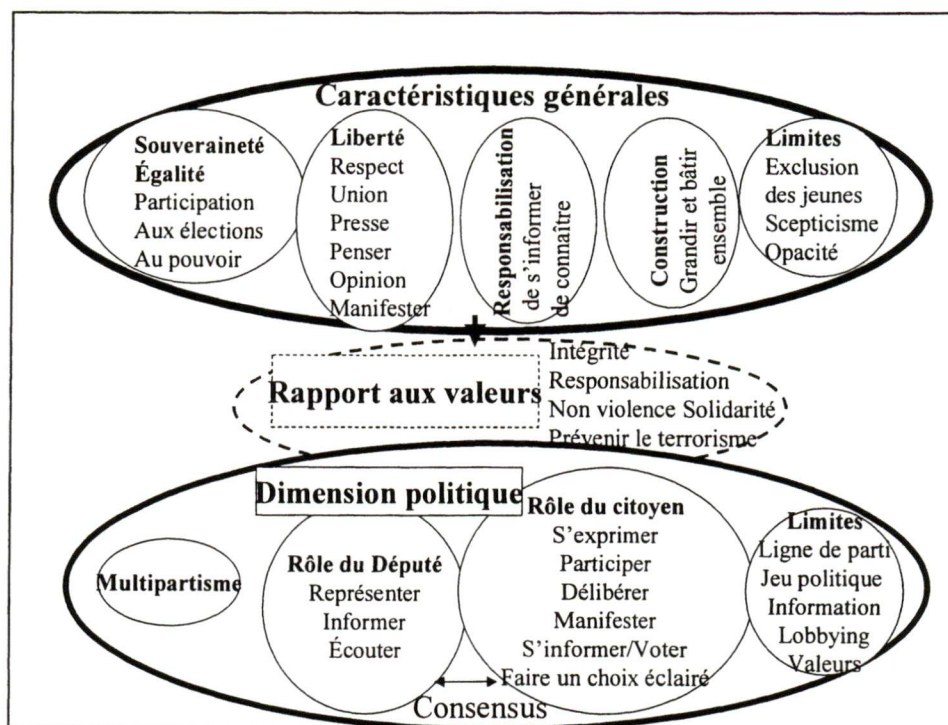
Les résultats sur l'enjeu de la démocratisation, comme le montre le tableau ci-dessous, portent sur les caractéristiques générales de la démocratisation et sur le rapport au politique.

Tableau 22
La démocratisation

	Nombre d'unités de sens	%
Caractéristiques générales	33	38,37
Rapport à la politique	52	60,47
Rapport aux valeurs	1	1,16
Total	86	100,00

La figure ci-dessous montre que les caractéristiques générales de la démocratisation sont fondées sur la souveraineté de la société civile, sur la liberté, sur la responsabilisation du citoyen, sur un processus de construction de la démocratie et sur la conscientisation de limites imposées au processus démocratique. Les dimensions politiques de la démocratisation émergentes des croyances des étudiantes et des étudiants sont celles du multipartisme, du rôle du député, du rôle du citoyen et des limites imposées au processus politique. Un faible rapport aux valeurs transparaît en filigrane.

Figure 8
Les croyances sur l'enjeu de la démocratisation



1.4.1 Les caractéristiques générales

Lorsqu'ils parlent de façon générale de la démocratie, les étudiantes et étudiants mentionnent la souveraineté, l'égalité, la liberté, la responsabilisation par ses actes, notamment celle de s'informer, et les limites du processus démocratique. Pour les étudiantes et les étudiants, la souveraineté est celle du peuple ou de la société civile, selon que l'on inclut les jeunes ou non. L'individu est relégué au second rang : « C'est un petit peu ça un pays démocratique, un pays où le peuple a son mot à dire. Il a un pouvoir. Mais, ce n'est pas l'individu qui a un pouvoir. Là, c'est vraiment comme le peuple ». (B21)

L'idée d'égalité est présente dans le discours des étudiantes et des étudiants : « Tout le monde est égal pour moi, c'est ça une démocratie ». (C23) L'égalité de fait émerge aussi de ce discours : « Pour moi, c'est ça un pays

démocratique. On parlait de l'égalité des chances tantôt, peut-être qu'il y a plus d'égalité des chances dans ce sens-là, où les gens peuvent se faire entendre. Tu as une chance de te faire entendre ». (H23) De plus, la souveraineté implique que chacun, par le biais des élections, ait la même liberté de participer au pouvoir de décider de l'intérêt général.

L'idée de liberté incluse dans le discours des étudiantes et des étudiants est directement liée au respect. Cette idée prend plusieurs dimensions dont : a) la liberté de s'exprimer; b) la liberté de confronter ses idées; c) la liberté de manifester; d) la liberté d'influencer.

Par ailleurs, selon les étudiantes et les étudiants, la démocratie est un exercice qui implique la responsabilisation de la personne dans l'acquisition de connaissances sur ce qui se passe en société. Pour ce faire, l'école a sa part de responsabilité : « l'école a un rôle à jouer là dedans, par la connaissance de l'appareil, les rouages, la façon dont les décisions sont prises ». (A20) Le citoyen est aussi personnellement responsable de s'informer par plusieurs moyens : a) par la famille; b) par des groupes d'experts et c) par les médias. L'emphasis est mise sur le rôle de l'information, mais il s'agit d'une information recueillie, la plupart du temps, via la télévision et l'Internet.

Cependant, selon les étudiantes et les étudiants, la majorité des gens ne font pas cet effort, car les gens ne savent pas trop où ils s'en vont.

C'est difficile pour une majorité de la population de faire quelque chose s'ils ne savent pas. Ils ne savent pas trop où ils s'en vont. Donc, ils ne savent pas trop c'est quoi qui leur arrive. Donc, c'est difficile dans un sens. (F22)

En dernier lieu, le processus démocratique est un processus de construction en commun : « Je pense qu'une démocratie, c'est grandir ensemble. Essayer de bâtir des choses ensemble ». (C24)

Des limites restreignant cet idéal démocratique sont perçues dans le discours des étudiantes et des étudiants. En premier lieu, l'exclusion des jeunes est ressentie comme telle. Ensuite, l'attitude sceptique et le sentiment d'impuissance sur la portée du rôle du citoyen sont soulevés. Enfin, le manque de transparence du processus politique qui est pour eux à la base de la démocratisation, est dénoncé.

1.4.2 La dimension politique

Selon le discours des étudiantes et des étudiants, le seul élément d'un système politique démocratique est celui du multipartisme. Par ailleurs, l'accent est mis sur le processus politique et sur les rôles de député et de citoyen.

La position face au multipartisme est ambiguë. Pour les étudiantes et les étudiants, c'est à la fois une dimension importante de la démocratie, mais aussi un leurre quant à la véritable opposition entre les partis. En effet, d'un côté le multipartisme représente « possibilité d'avoir une opposition ». (F21) D'un autre côté, « On a l'impression, un petit peu, que c'est comme tout pareil : conservateurs, libéraux, il y a des petites nuances, des différences. Mais, une fois qu'ils arrivent au pouvoir, ils font la même chose qui est : suivre les Américains ». (D24).

Selon les étudiantes et les étudiants, le député comme le citoyen ont tous deux des rôles importants dans le processus politique. Le rôle du député est un rôle de représentation. Il doit rester en contact avec ceux et celles qu'il représente en les informant et en les écoutant : « Informe-nous de ce que tu fais! Tu es là pour ça! Tu es là pour nous représenter. C'est nous le pays, ce n'est pas toi ». (D24) La plupart

des gens n'ont pas conscience de l'importance de leur rôle comme citoyen : « Le citoyen a quasiment un rôle aussi grand des fois. Tu es quasiment plus important que les dirigeants, parce que c'est toi qui décide qui va aller se présenter, qui va gagner ». (H24) Le citoyen a le devoir de faire connaître ses positions en participant à des assemblées. La participation du citoyen peut prendre différentes formes, mais en général l'objectif visé est la délibération et l'établissement de consensus. Selon les étudiantes et les étudiants, voter est une obligation. Voter, cela veut dire élire des représentants, mais aussi faire des choix éclairés. Des limites du processus politique émergent du discours des étudiantes et des étudiants. Ces limites sont liées a) à la ligne uniformisante de parti; b) au jeu politique; c) à l'information; et d) aux contre-pouvoirs. Ces limites interpellent le rapport aux valeurs :

C'est qu'il y a beaucoup de corruption. Je pense que dernièrement, il y a beaucoup de scandales qui sont sortis au niveau du gouvernement du Québec et même à Ottawa. Mon prof de politique au cégep disait : où il y a de l'homme, il y a de l'hommerie. (A19)

1.4.3 Le rapport aux valeurs

Selon les étudiantes et les étudiants, un certain rapport aux valeurs est sous-jacent à l'enjeu de la démocratisation. En effet, l'intégrité du député, la responsabilisation du citoyen, la nécessité de solidarité et de non violence pour prévenir le terrorisme sont soulevés par les étudiantes et les étudiants. Certains points reviennent : a) les intérêts particuliers des politiciens; b) l'escalade de la violence; c) la perception de la violence comme levier de changement); et d) le désespoir des pays pauvres.

Le problème du terrorisme est perçu par les étudiantes et les étudiants comme un échec politique ou comme un échec du rapport aux valeurs.

1.4.4 Conclusion

L'enjeu de la démocratisation, qui sollicite le niveau des valeurs, est lié directement au processus politique. Cependant, pour les étudiantes et les étudiants, il est évident que ce processus, pour qu'il soit démocratique, demande un effort de la part du citoyen. Il en va de même en ce qui concerne le député. Pour eux, le consensus est la clef du processus démocratique.

1.5 La laïcisation

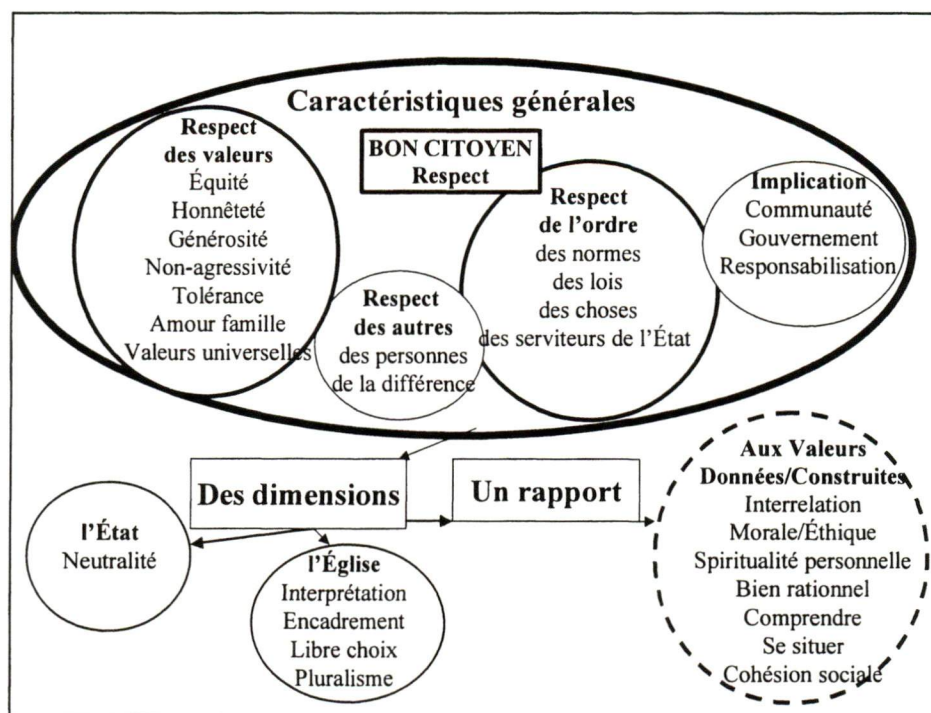
Comme le montre le tableau ci-dessous, la plupart des unités de sens, soit 70 %, se rapportent à des caractéristiques générales sous-jacentes à la laïcisation sous forme d'un discours sur la question : qu'est-ce qu'un bon citoyen? Le terme de laïcisation ne fait pas partie du langage. Les étudiantes et les étudiants sont peu familiers avec la notion de la séparation de l'État et de l'Église.

Tableau 23
La laïcisation

	Nombre d'unités de sens	%
Caractéristiques générales	41	70,67
Rapport à l'État	3	5,17
Rapport à l'Église	7	12,07
Rapport aux valeurs	7	12,07
Total	58	

La figure ci-dessous représente les résultats sur la laïcisation qui seront commentés section par section.

Figure 9
Les croyances sur l'enjeu de la laïcisation



1.5.1 Les caractéristiques générales

Selon les propos tenus par les étudiantes et étudiants, l'État est presque inexistant en dehors du rapport à l'ordre. Le terme de laïcisation n'est pas vu comme une intrusion de l'État. Le terme de déconfectionnalisation des écoles est plus connu. Le discours tenu s'est porté surtout sur le rapport avec les valeurs. Une réflexion entre les valeurs données et les valeurs construites a été ébauchée. Mais, de façon générale, la discussion s'est construite autour de la notion de bon citoyen. Un bon citoyen c'est : « quelqu'un qui est correct envers les autres, qui est respectueux, qui respecte les libertés, qui fait son devoir là ». (B17) La notion de respect est sous-jacente dans tout le discours, notamment le respect des valeurs, le respect de l'ordre et le respect des autres. Il ne s'agit pas, cependant, d'une obéissance servile puisque la notion d'implication est aussi présente.

Ainsi, le premier point considéré par les étudiantes et les étudiants est le respect des valeurs : « Respect de son voisin, respect des choses des autres, respect des tiennes, respect de toi-même ». (C22) Les valeurs visées sont : l'équité, la générosité, l'honnêteté, la non-agressivité, la tolérance, l'amour inculqué par la famille et les valeurs universelles. L'aspect dogmatique ou rituel de la religion est écarté. Une volonté de compromis ou de médiation émerge du discours des étudiantes et des étudiants.

Le deuxième point considéré comme important par les étudiantes et les étudiants est celui du respect de l'ordre sous forme du respect des normes sociales, des lois, des choses matérielles payées par l'État et des serviteurs de l'État : « C'est tout simplement quelqu'un qui est capable de suivre les normes définies par la société. Donc, est capable de fonctionner à l'intérieur du cadre ». (E18) Le bon citoyen sait s'adapter aux situations : « Bien, je crois qu'il est capable de s'adapter aux situations ou à ce qu'on lui demande. S'il est capable de vivre, de s'adapter dans la société dans laquelle il vit, je crois que c'est ça être un bon citoyen ». (F19)

Le troisième point est le respect des autres qui sous-entend le respect des personnes et le respect de la différence culturelle. Cependant une nuance est faite entre le respect des autres dans leur intégrité physique et le respect de la différence culturelle chez les autres : « le respect de la différence, c'est important. Jusqu'à une certaine limite, on peut accepter une certaine différence entre les communautés culturelles aussi, c'est évident » (A19); mais « plus on est multiculturels, tout ça, ça peut apporter des complications ». (F19)

Le dernier point considéré est celui de l'engagement social qui se fait individuellement au niveau de la communauté ou au niveau du gouvernement : « L'implication sociale, je dirais. De se rendre compte qu'on a un rôle à jouer, puis qu'il faut être un citoyen éclairé, un citoyen informé qui doit s'impliquer dans sa

communauté». (G19) Cet engagement peut conduire à faire changer la société : «quand ça ne fait pas son affaire, bien, il(le citoyen) va s'impliquer pour essayer de faire changer les choses ». (A19) La responsabilisation de l'individu est essentielle. Il doit s'informer, se dépasser.

1.5.2 *La dimension de l'État*

Alors que précédemment l'État était perçu à travers le rapport à l'ordre, il est caractérisé, ici, par la neutralité. Le terme de séparation de l'Église et de l'État est très peu mentionné et, quand il l'est comme ici, l'État doit être neutre et conserver les valeurs prônées par l'Église.

Oui! C'est extrêmement important, parce que justement, en plus dans une société pluriculturelle comme on en a une, c'est important que l'État soit plutôt neutre de ce côté-là. Mais, veut ou ne veut pas, on a beau séparer l'État de l'Église, l'État c'est toujours le respect de la société dans laquelle elle est. Si on a une société qui a des valeurs qui sont proches de l'Église, ça va se refléter dans l'État, veut ou ne veut pas. (G18)

Ainsi, la structure de l'État disparaît en deçà du rapport à la société civile. La laïcité est vue comme utile pour faire disparaître les confrontations culturelles et pour améliorer le fonctionnement de la classe :

Dans ce sens-là, la laïcisation, c'est-à-dire que ce qui peut y avoir de bon, c'est justement éviter les confrontations culturelles qui peuvent amener à des chicanes, à des problèmes. (H22) Bien, moi, je considère qu'on ne doit pas nécessairement interdire un symbole religieux. Il y a des gens qui portent des croix en classe. Je ne pense pas que ça nuise en rien. En autant que ça ne nuise pas au fonctionnement de la classe. (G19)

1.5.3 *La dimension de l'Église*

Selon les étudiantes et les étudiants, l'Église est reconnue comme une structure encadrante de forme idéologique par l'imposition d'une religion qui dicte des valeurs : « L'Église, bon, bien l'église elle dicte des valeurs, puis bon, elle est là pour, en théorie, nous les imposer ». (B18)

Cependant, la plupart du temps les étudiantes et les étudiants font allusion à la religion plutôt qu'à l'Église. Face à la religion, l'individu est responsable de croire ou non, il a le libre choix : « c'est un petit peu comme une légende qui ouvre pour raconter. Il faut essayer d'aller trouver les affaires positives. Mais, tu n'es pas obligée de croire que c'est comme ça ». (B20) Il doit se distancer du discours prôné, de l'interprétation donnée par l'Église. Là encore, l'individu est responsabilisé dans sa quête de sens.

Bien, il va falloir trouver une autre source de motivation. La religion, c'était une source de motivation. En fait, c'était la route à suivre. Elle te guidait et tout ça. Maintenant, il va falloir trouver autre chose, une autre source de motivation qui peut se rapporter peut-être au fait qu'on est plus terre à terre. Les gens vont être obligés, premièrement, de voir plus la réalité en face. La religion nous cachait un petit peu la réalité, selon moi. (C21)

Il semble devoir prendre en charge son rapport au réel.

1.5.4 *Le rapport aux valeurs*

Alors qu'un bon citoyen a été défini comme celui qui respecte les valeurs, l'ordre, les autres et qui s'implique, le statut du rapport aux valeurs n'est pas très clair dans le discours des étudiantes et des étudiants. Les signes extérieurs

d'appartenance religieuse sont ici considérés comme perturbateurs alors qu'auparavant, ils semblaient être tolérés dans le traitement du pluralisme culturel.

En effet, le premier point est le peu de différence faite entre religion, morale et éthique : « C'est ça, je pense que tout est en interrelation. L'Église, la religion, la morale, l'éthique, tout dicte, tout est dicté ». (C22) « Religion, morale et éthique? La différence? Morale et éthique, je crois que c'est quand même relié ». (G20) La recherche d'une spiritualité personnelle est en fin de compte ce qui émerge du discours des étudiantes et des étudiants : « Notre spiritualité, c'est personnel. Ça devrait se passer entre amis. Si une famille décide de pratiquer activement la religion catholique, baptiste, peu importe, ça appartient à la famille ». (A18) Le second point permet de mieux comprendre cette spiritualité. Elle est basée sur a) la consciencisation de sa réalité; b) l'interaction avec le monde et c) la construction de ce qui est bien et mal de façon rationnelle et par l'expérience : « On construit, oui. C'est ça! Des fois, il y a des valeurs qu'on avait anciennement et qu'on a mis de côté parce qu'on a réfléchi à ça et on s'est rendu compte que ça n'avait plus de bon sens ». (G20)

1.5.5 Conclusion

La notion de respect est primordiale dans le discours des étudiantes et des étudiants en fonction de l'enjeu de la laïcisation. Cependant, une position dichotomique est présente. En effet, d'un côté les étudiantes et les étudiants prônent le respect de l'ordre, des valeurs et de la cohésion sociale : « Leur faire prendre conscience de l'importance de l'ordre dans une société, du respect de la loi, le respect des autres ». (G18) D'un autre côté, une spiritualité personnelle, une construction rationnelle du bien, un effort de comprendre, de se situer et de s'impliquer sont encouragés. L'individu est responsabilisé dans un contexte de cohésion sociale. Le respect de la chose publique est tout aussi valorisé. En incluant

l'ordre et le respect de la chose publique dans le rapport aux valeurs, les étudiantes et les étudiants transforment ce rapport aux valeurs en un rapport au civisme.

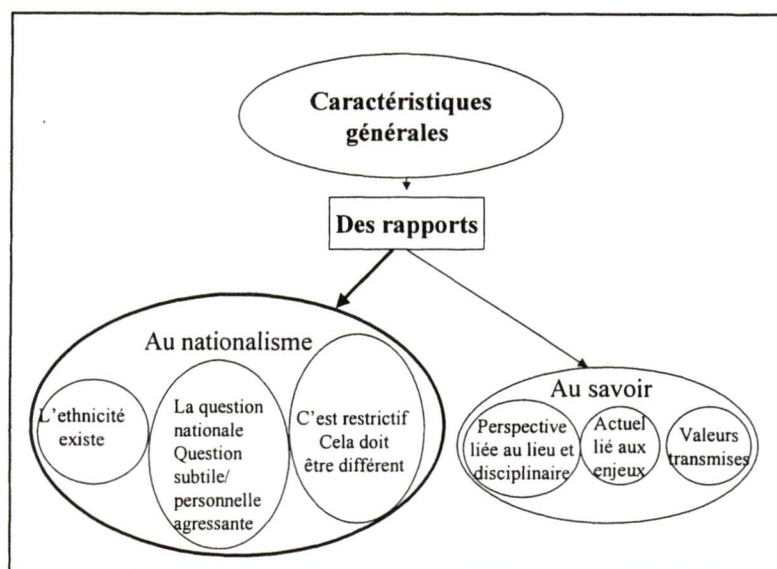
1.6 Les autres enjeux

Deux éléments ont émergés du discours des étudiantes et des étudiants. Le plus important est celui du nationalisme et le second est une certaine préoccupation par rapport au savoir sur ce qu'est l'éducation à la citoyenneté. Nous ne retenons pas l'écologie comme un enjeu à part de la mondialisation. Ces enjeux (présentés dans la figure ci-après) sont effleurés, comme le montre le tableau ci-dessous.

Tableau 24
Les autres enjeux

	Nombre d'unités de sens	%
Caractéristiques générales	17	100

Figure 10
Les croyances sur les autres enjeux



1.6.1 Le nationalisme

La question nationale, au Québec, émerge du discours des étudiantes et des étudiants : « Québec, on ne peut pas passer à côté de la question nationale ». (A22) Elle est liée directement au pluralisme culturel. D'un côté, il faut être inclusif : « il faut vraiment revoir la définition de nation, c'est vraiment compliqué parce que, veut ou ne veut pas, il faut inclure les gens qui sont venus se joindre à nous ». (A23) De l'autre, cette inclusion postule une intégration à un mode de vie par des voies légales.

Il faut rester dans une société de droit. Il faut rester démocratique. Ça, c'est officiel! Je trouve ça difficile à définir la culture d'un pays qu'on veut reconstruire. C'est subtil! C'est notre façon de manger, c'est notre façon de... la musique qu'on écoute, c'est notre façon de réagir aux événements, c'est tellement subtil. Mais, c'est dans notre institution aussi. (A24)

Pour certains, une forme de nationalisme fait apparaître une forme d'identité ethnique différente de l'identité civique. Mais, en général, la justesse de la définition du « Québécois de souche » est questionnée. Le nationalisme est perçu comme limitatif, comme une brisure ou comme une question personnelle : « le nationalisme, c'est une appartenance. C'est vraiment quelque chose de personnel ». (B24)

1.6.2 Le savoir

Quelques préoccupations concernant le savoir émergent du discours des étudiantes et des étudiants. Les questions de l'éducation et du rapport à l'école semblent posées, mais ce sont les inquiétudes face aux enjeux actuels, tels les conflits, l'économie et l'emploi, qui semblent préoccuper davantage les étudiantes et les étudiants. L'éducation est perçue comme liée au lieu « le savoir, mais aussi la

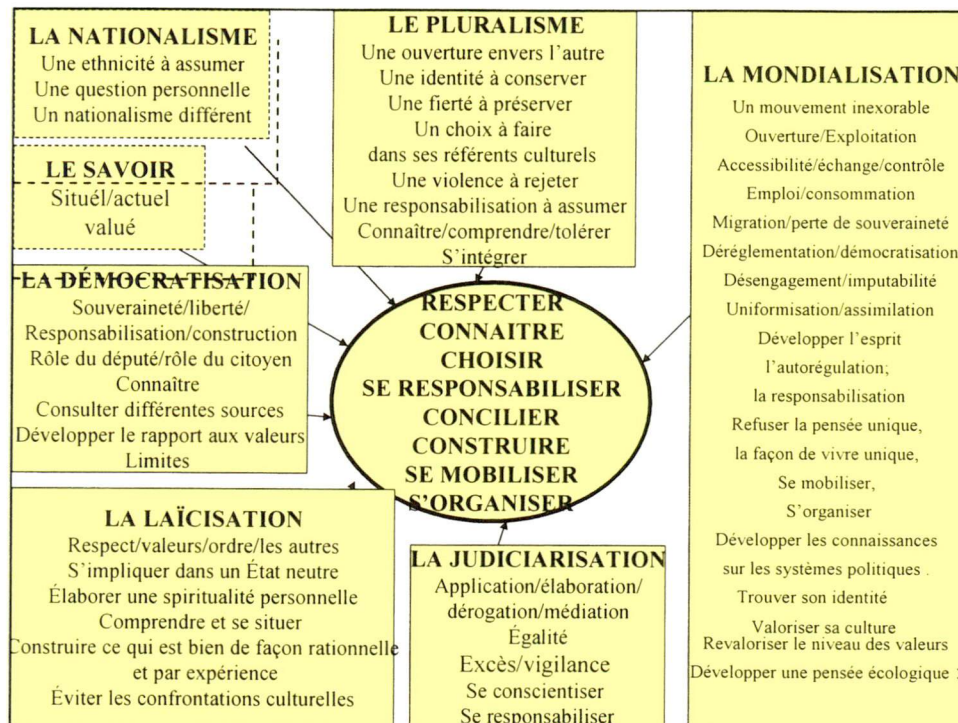
façon, comment on voit l'éducation. Comment on voit l'école en général là? On voit que plus ça va, plus ça diffère partout ». (H27) Selon eux, la perspective de l'éducation fluctue d'un endroit à un autre.

La connaissance de certaines données disciplinaires semble être importante pour les répondants. Pour certains, c'est l'histoire et la géographie. « D'autres enjeux qu'on n'a pas parlé? L'historique des conflits. La géographie ». (E20) Pour d'autres, c'est l'économie « c'est important d'en parler aussi pour les emplois ». (C25) Pour d'autres encore, c'est la question des valeurs qui est importante, mais ce rapport aux valeurs semble lié aux sociétés d'appartenance : « ce n'est pas les mêmes valeurs partout ». (C25)

1.7 Conclusion sur les croyances des étudiantes et étudiants sur les enjeux sous-jacents à l'éducation à la citoyenneté

En général, les enjeux ciblés couvrent bien les préoccupations du vivre ensemble dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté. La figure ci-dessous permet de rassembler les éléments en lien avec chaque enjeu et de cibler les indicateurs permettant d'initier des perspectives envers l'éducation à la citoyenneté. Ces perspectives devront permettre de respecter, connaître, choisir, se responsabiliser, concilier, construire, se mobiliser et s'organiser.

Figure 11
Les croyances sur les enjeux sous-jacents à l'éducation à la citoyenneté



2. DESCRIPTION DES CROYANCES SUR LA RÉGULATION

Toujours en lien avec notre cadre de référence, les croyances des étudiantes et des étudiants sur la régulation ont été saisies de trois façons : a) en décrivant les croyances sur la régulation sociale; b) en décrivant les croyances sur la régulation institutionnelle; et c) en décrivant les croyances sur la notion d'intégration.

Le tableau ci-dessous rapporte ces différents niveaux et montre que les étudiantes et les étudiants tiennent un discours sur la régulation.

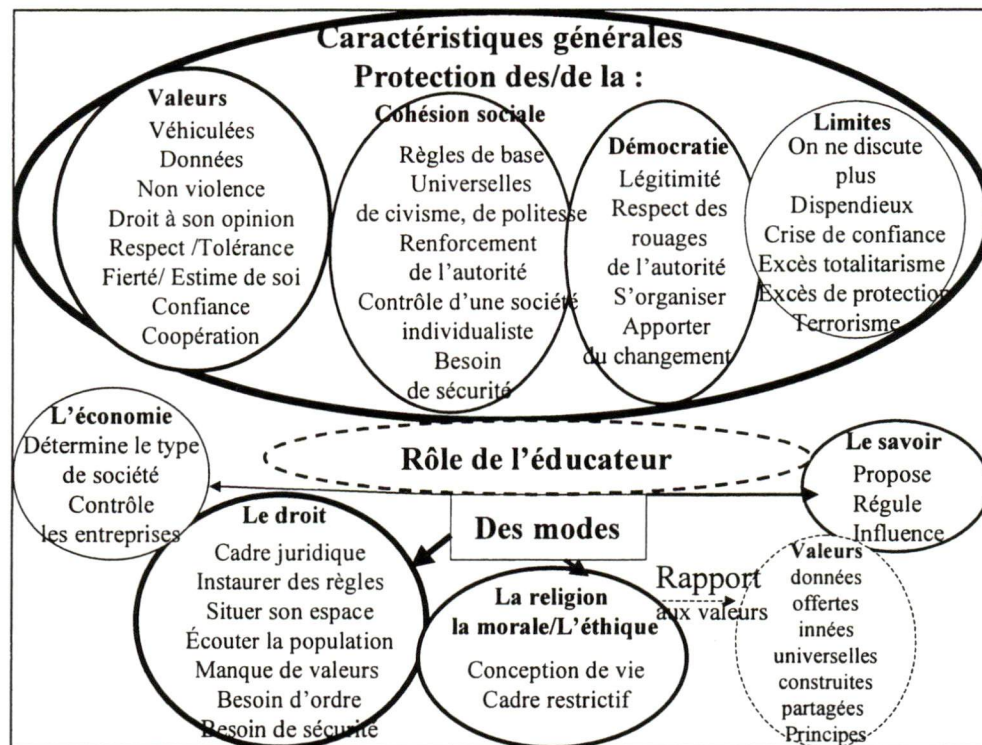
Tableau 25
La régulation

	Nombre de pages	Nombre d'unités de sens	
Régulation sociale	33,0	119	53,60
Régulation institutionnelle	17,0	73	32,88
Intégration	12,5	30	13,51
Total	62,5	222	

2.1 Les croyances sur la régulation sociale

La description des croyances des étudiantes et des étudiants sur les caractéristiques générales de la régulation sociale permettra d'identifier leurs positions face à la régulation qui, selon notre cadre de référence, est en lien avec la gestion des enjeux sous-jacents à l'éducation à la citoyenneté. De plus, la description des croyances sur des modes de régulation, tels le droit, la morale, la religion, l'éthique et le savoir, apporteront des informations supplémentaires sur les enjeux de la judiciarisation et de la laïcisation. Ceux portant sur l'intégration apporteront une lumière différente sur l'enjeu du pluralisme. La figure ci-dessous présente les croyances sur la régulation sociale.

Figure 12
Les croyances sur la régulation sociale



2.1.1 Les caractéristiques générales

Les caractéristiques générales permettent de dire que, selon les croyances des étudiantes et étudiants, la régulation sociale a un rôle de protection. Elle protège les valeurs, la cohésion sociale et la démocratie, mais elle doit avoir des limites.

En premier lieu, selon le discours des étudiantes et des étudiants, la régulation protège les valeurs : « Protéger les valeurs de base pour nous rappeler que c'est par là qu'il faut aller ». (C27) Ce sont des valeurs de départ qui sont données par des modèles politiques et économiques, mais aussi par les parents et les médias. Cependant, une certaine mouvance sur ce que devrait être ces valeurs de base est perçue : « On en parle, mais on a du mal à les définir. Mais, qui peut faire

ça? C'est toujours en mouvance ça. C'est des débats d'idées ». (A24) Certaines valeurs semblent être essentielles : la non violence, le droit de donner son opinion, le respect, la tolérance, la confiance et la fierté d'être ce qu'on est : « Le respect, je ne le sais pas s'il y en a partout là. Tolérance, je pense qu'il y en a plus que de respect, parce qu'on peut tolérer sans vraiment respecter ». (F24) « De respecter l'autre dans ce qu'il a le droit d'être là ». (B27)

En deuxième lieu, selon les croyances des étudiantes et des étudiants, la régulation protège des règles de base, renforce l'autorité et favorise la cohésion :

La sécurité, c'est de sentir que tu peux avoir tes valeurs, tes façons de penser... Je reviens au respect, la cohésion sociale justement, s'il n'y en a pas, bien il n'y a plus de sécurité. Tu ne te sens pas en sécurité. Tu as peur de parler. Tu ne sais pas comment l'autre va réagir. (H28)

En troisième lieu, toujours selon eux, la régulation protège la démocratie. Elle est légitime quand elle provient de lois élaborées démocratiquement. On doit respecter les rouages du processus démocratique, ce qui ne veut pas dire une obéissance aux règles. On se doit de participer à l'élaboration de cette régulation qui est vue comme nécessaire. Selon les étudiantes et les étudiants, le respect des rouages et de l'autorité permet de s'organiser pour apporter du changement sans tomber dans l'anarchie ou le terrorisme : « Il y en a qui suivent, qui s'informent et puis qui discutent et qui se conforment. Et on a ceux qui tentent de dire : à bas l'autorité et vive l'anarchie ». (E21)

Cependant, en dernier lieu, un constat est fait par les étudiantes et les étudiants : on ne discute plus. Une crise de confiance expliquerait un certain désengagement du citoyen et l'obéissance aveugle aux règles semble être, aux yeux des répondantes et des répondants, la solution de facilité.

2.1.2 *Le mode de régulation de l'économie*

Pour les étudiantes et les étudiants, l'économie détermine le type de société : « c'est sûr et l'économie aussi, parce que, dans le fond, tout notre rapport à l'économie détermine beaucoup le type de société dans laquelle on vit aussi ». (D27) C'est un constat et cela ne semble pas remis en question. La régulation, pour sa part, contrôle les excès des entreprises : « cela été énormément réglementé dû au fait que les entreprises, justement, ne s'en occupait pas et plusieurs en ont souffert ». (E21)

2.1.3 *Le mode de régulation du droit*

Le droit est l'outil de régulation le plus important, selon les répondants. Il apporte un cadre juridique, balise le droit chemin et répond à un besoin d'ordre. Des règles légales semblent nécessaires pour situer son espace. Cela répond à un besoin de sécurité et cela permet à la société de bien fonctionner : « La société, je veux dire, que si ça va quand même bien dans notre société, c'est sûr que c'est à cause des lois. Le monde suivent les règles ». (F25) Cependant, si un minimum de règles pour assurer la cohésion est reconnu, la population doit garder son droit de revendiquer, de s'organiser, de se faire entendre et de participer. L'excès de régulation est dû à un manque de conscience et à un manque de questionnement sur la valeur du droit : « Si tu ne te poses pas de questions sur le bien et le mal des choses, bien tu as besoin de plein de règles. Ce qui fait que, au lieu de te poser des questions : est-ce que c'était bien? Bien, tu te conformes ». (D2)

Ainsi, pour eux, le droit sert a) à baliser le droit chemin; b) à répondre à un besoin d'ordre; c) à assurer la cohésion sociale; d) à répondre à un besoin de sécurité; e) à délimiter son espace; f) à faire une médiation entre soi et l'autre : « C'est une question de principe peut-être là, mais les droits, pas juste les droits,

mais le souci de liberté des autres. Ce n'est pas juste les droits à moi. Ça va être les droits à toi aussi ». (B26)

2.1.4 *Les modes de régulation de la religion, de la morale, de l'éthique*

Pour les répondants, la religion est vue comme a) une façon de vivre, une conception de vie et un guide « C'est parce qu'il y a comme une conception de la vie qui a derrière. Une façon de vivre presque derrière les religions qui est plus fatigante ». (D30); b) un cadre restrictif dont l'autorité est abusive : « la religion est un cadre plus restrictif, dans le sens qu'ils vont prôner les valeurs propres à la religion ». (D30) « Il faut dire que la religion avait pris des extrêmes. Elle a trop abusé de son pouvoir ». (B31) Le discours sur la morale et l'éthique n'émerge pas vraiment.

Pour eux, la religion, la morale et l'éthique sont porteuses de valeurs et c'est ce rapport aux valeurs qui semble important. Ces valeurs ont des caractéristiques différentes selon les cas : a) des valeurs données et transmises par la famille : « Oui, c'est de la famille, on peut dire que ma religion, c'est ma famille. Je ne sais pas comment le voir. Bien, la religion a transmis aussi beaucoup des valeurs » (H31); b) des valeurs principes : « C'est des valeurs, c'est une ligne de conduite qu'on prend, c'est des principes » (A25); c) des valeurs offertes par la société : « Moi, je pense qu'il devrait être là pour nous les offrir. Nous offrir les valeurs qui sont là. Comment je pourrais dire? Ne pas nous obliger » (B27); d) des valeurs démocratiques : « Exemple, bon, on tente ici d'être une société démocratique. Donc, on essaie de prôner le respect, l'égalité et tout ça. Bon, tu vois, c'en est une valeur qui peut être véhiculée par la société, le respect » (C27); e) des valeurs innées : « par exemple, qui vont venir toutes seules, parce que c'est nos valeurs qui interviennent et sans qu'on se pose de questions » (A28); f) des valeurs partagées : « Oui, mais en sachant respecter celles des autres, puis en tenant compte

des valeurs des autres. Pas juste se dire, ah moi, j'ai mes valeurs et c'est les miennes les meilleures. Être capable d'avoir une ouverture d'esprit » (F28); g) des valeurs construites : « Je pense que tu te crées des valeurs. Puis, à force d'en avoir ça va être amené partout dans la société. Elles sont créées et après ça elles sont instruites, données. Elles sont créées et ensuite elles sont données ». (H31)

Deux préoccupations émergent de ce rapport aux valeurs, soit un souci des conséquences : « Des conséquences, des intentions, de beaucoup de choses là. C'est ça qui décide si c'est bien ou mal. Essayer de faire un gros melting pot de ça, décider okay bon ». (A28); et un souci de liberté : « Par exemple, un principe de liberté, tout le monde veut être libre en soi. C'est juste qu'elle est brimée notre liberté. Et, à un moment donné, il faut que tu réalises que c'est un petit peu utopique ». (D29)

2.1.5 *Le mode de régulation du savoir*

Les croyances des étudiantes et étudiants montre que le savoir propose des idées, des valeurs et des perspectives.

Mais, c'est à nous, dans notre recherche, d'essayer de faire la part des choses, de trouver le point de vue de tout le monde, pas juste un et dire c'est celui-là, puis ça fait mon affaire et je suis ça, parce que je crois que c'est ça. (F29)

Le savoir est reconnu comme un mode de régulation : « Je dirais plus que le savoir, c'est le contraire. Bien, ça dépend là. Ça va être quelque chose qui va réguler pour les bonnes choses ». (A28) Le savoir est influencé : « Le programme de géographie de secondaire trois a été fait par un gouvernement libéral et ça paraît. Parce qu'on voit la géographie du Québec selon les secteurs ». (A26) Le savoir offre une version officielle de ce qui doit être su.

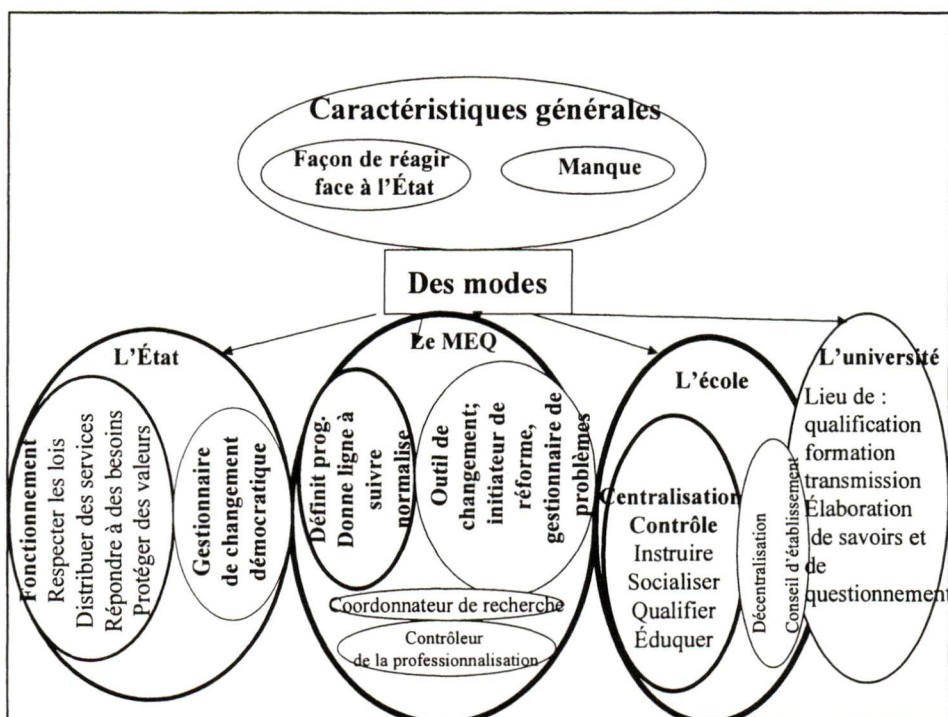
2.1.6 Conclusion : le rôle de l'éducateur

Par rapport à la régulation sociale, une nouvelle catégorie émerge du discours des étudiantes et des étudiants, celle du rôle de l'éducateur face à la régulation. Selon les étudiantes et les étudiants, l'éducateur définit son rôle face à la régulation de différentes façons. Il peut a) ne pas prendre la ligne directrice; b) donner les deux côtés de la médaille; c) ouvrir les esprits, ouvrir sur le monde; d) préparer les jeunes à se conscientiser.

2.2 Les croyances sur la régulation institutionnelle

De prime abord, la régulation institutionnelle suscite peu de commentaires chez les étudiantes et les étudiants, seuls les rôles des différentes institutions suscitent des réactions. La figure ci-dessous présente les résultats des entrevues.

Figure 13
Les croyances sur la régulation institutionnelle



2.2.1 *Les caractéristiques générales*

Ainsi, peu de caractéristiques générales émergent des propos tenus par les étudiantes et étudiants, à l'exception d'une « façon de réagir à l'État » et d'un sentiment que cela comble un vide. Les modes de régulation de l'État, du ministère de l'Éducation, de l'université et de l'école semblent plus ou moins évident, selon les cas.

2.2.2 *Le mode de régulation de l'État*

La notion d'État est assez floue. Pour certains, c'est la société civile, pour d'autres, c'est le gouvernement : « l'État nous représente ». (F30) Une interrelation entre l'individu et la structure institutionnelle est pourtant identifiée par les étudiantes et les étudiants : « C'est quelque chose que je fais pour lui et c'est quelque chose qu'il fait pour moi en retour ». (F29) Deux logiques du mode de régulation de l'État émergent, celle de l'État, outil de fonctionnement de la société et de distribution de services et celle de l'État, gestionnaire de changement.

En premier lieu, selon les croyances des étudiantes et des étudiants, l'État est un outil de fonctionnement : a) en faisant respecter les lois; b) en distribuant des services; c) en répondant aux besoins; d) en procurant la sécurité; e) en s'occupant de politique et de commerce internationaux.

En deuxième lieu, l'État est gestionnaire de changement, toujours selon les croyances des étudiantes et des étudiants : « on est en plein changement. Mais, on dirait qu'il reprend de plus en plus d'importance, de plus en plus, on voit qu'on revient à lui pour plusieurs problèmes ». (H33)

2.2.3 *Le mode de régulation du MEQ*

Selon les propos tenus par les étudiantes et les étudiants, le ministère de l'Éducation suit les mêmes tendances que celles de l'État. Il suit une première logique qui définit et donne une ligne directrice, normalise l'éducation et s'assure que l'éducation soit la même partout : « Bien, le ministère de l'Éducation sert tout à normaliser. Que tout ce qu'ils enseignent aussi soit, soit conforme ou soit selon les attentes de la société ». (C31) Il procure une seconde logique, celle d'outil de changement; initiateur de réforme et gestionnaire de problèmes : « Quand il y a une réforme, c'est de là que ça vient ». (A27) « En tant qu'enseignante, mon rapport avec, c'est que c'est lui qui me dirige. Mais aussi, c'est à lui qu'il faut que j'apporte des suggestions ». (B30)

Il est aussi coordonnateur de la recherche et contrôleur de la profession : « On est supposés d'être des professionnels, c'est donc qu'on est supposés être libres dans un certain sens de faire ce qu'on veut. Mais, là, de plus en plus, le Ministère nous impose une ligne à suivre. Donc, c'est peut-être à nous d'y voir plus ». (F30) Une certaine ingérence dans la pratique enseignante est mentionnée.

2.2.4 *Le mode de régulation de l'école*

Les répondants croient que l'école a d'abord un rôle de centralisation et de contrôle :

Oui! Mais, moi je pense que l'école a un certain contrôle. Sans dire que de taper sur les doigts, mais le contrôle, pour moi, ce n'est pas nécessairement un contrôle qui est autoritaire et de dire : c'est ça qu'il faut penser, pensons ça, tu sais. C'est un contrôle de dire : soyez informés et agissez, tu sais. (D33)

En premier lieu, selon le discours de certains étudiants, l'école doit instruire : « Parce que la connaissance, ça permet de ne pas rester assis et de tout avaler ce qu'on se fait dire et tout ça. Être conscient... L'école, c'est un établissement d'instruction. Ce n'est pas une place d'éducation. L'éducation, ça se fait chez soi, selon moi ». (H32)

En deuxième lieu, selon d'autres étudiants l'école doit qualifier. Cet objectif est discuté. Pour certains, l'école doit donner une instruction générale plutôt que de qualifier « dans une polyvalente, c'est la polyvalence. C'est un point de vue que j'ai, là. Peut-être aussi une mal compréhension du rôle de qualifier ». (B31)

En troisième lieu, certains propos des étudiantes et des étudiants se rapportent à la fonction socialisante de l'école : « socialiser, c'est très vrai aussi. L'école, c'est là qu'on se fait des amis. C'est là qu'on apprend à savoir qui on est ». (C32)

En dernier lieu, pour beaucoup d'étudiantes et d'étudiants, l'école doit éduquer : « On cherche à leur donner des valeurs, à respecter justement. Leur donner vraiment une base, c'est la base de la vie. On dit que c'est l'école de la vie, ce n'est pas pour rien là ». (E24) Cependant, l'apprentissage de valeurs ne fait pas l'unanimité : « Le savoir-vivre, ce n'est pas à l'école que tu es supposé apprendre ça ». (H35)

Selon les étudiantes et les étudiants, la création de conseil d'établissement va permettre de mieux répondre aux besoins des élèves :

[...] à l'intérieur de la grande politique de l'éducation, à l'intérieur de ces programmes-là, à l'intérieur de l'école, on peut choisir. On peut décider d'un projet éducatif. On peut décider de

projets spéciaux. On peut décider d'avoir des programmes pour une clientèle particulière (A27)

2.2.5 *Le mode de régulation de l'université*

En premier lieu, selon les étudiantes et les étudiants, l'université est vue comme un lieu de qualification pour le marché du travail : « Former des gens pour aller sur le marché du travail. D'après moi, c'est former des gens pour leur montrer la réalité de leur futur emploi ». (C32)

En deuxième lieu, pour eux, l'université est un lieu de formation : « Ça nous apporte les compétences pour pouvoir après bien, faire notre rôle de citoyen. Le professeur après ça d'aider les élèves à devenir des citoyens ». (F31)

En troisième lieu, toujours selon le discours des étudiantes et des étudiants, l'université est un lieu d'élaboration de savoirs et de questionnement : « Le rôle de l'université, bien, c'est de créer des nouveaux savoirs. C'est un lieu de questionnement, un lieu de recherche et un lieu où les gens peuvent discuter, élaborer de nouvelles théories ». (G30)

Enfin, en dernier lieu, l'université reste encore, pour certains, un lieu de transmission de savoirs : « Former les savoirs afin que justement qu'on assure une transposition des savoirs pour les générations futures ». (E24)

2.2.6 *Conclusion*

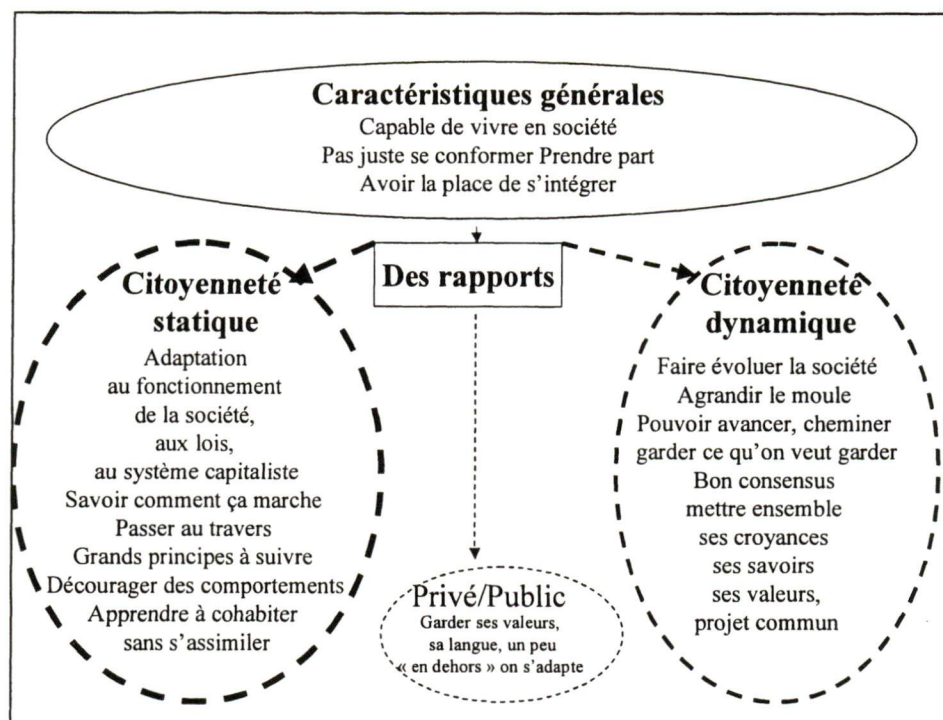
Les tendances dichotomiques émergentes de la régulation sociale apparaissent aussi dans les croyances face à la régulation institutionnelle. Ainsi, la

régulation institutionnelle, tout comme la régulation sociale, sert, soit d'outil de fonctionnement et de contrôle, soit d'outil de gestion de changement.

2.3 Les croyances sur l'intégration sociale

La figure ci-dessous présente les résultats sur la notion d'intégration et permet de faire émerger les caractéristiques données à l'intégration par les étudiantes et les étudiants et une dichotomie sur la citoyenneté.

Figure 14
Les croyances sur l'intégration sociale



2.3.1 Les caractéristiques générales

Pour les étudiantes et les étudiants, l'intégration sociale est vue comme étant la capacité de vivre ensemble. La réussite de celle-ci repose sur deux choses,

soit : a la capacité de l'individu à prendre part à la société; et b) le degré d'ouverture de la société.

Deux logiques de citoyenneté émergent du discours des étudiantes et des étudiants, une logique de citoyenneté statique et une logique de citoyenneté dynamique.

2.3.2 *La logique d'une citoyenneté statique*

Selon certains étudiants, la citoyenneté statique est un genre de citoyenneté qui vise comme objectif le fonctionnement de la société : « L'intégration sociale, c'est de ramener tout ça au fonctionnement dans la société, dans la vie » (H35); « c'est surtout d'intégration au système capitaliste, à une entreprise ». (A28)

Ensuite, dans cette logique, cela implique que les nouveaux venus suivent eux aussi les règles et les principes de la société d'accueil : « À la maison, tu fais ce que tu veux. Mais, quand tu es rendu dehors, c'est sûr qu'il faut que tu t'adaptes. Parce que ça ne fonctionnera pas ». (B32)

2.3.3 *La logique d'une citoyenneté dynamique*

Dans cette logique, pour d'autres étudiants, la citoyenneté a pour objectif de faire évoluer la société, d'agrandir le moule, de pouvoir avancer, de cheminer et de construire un projet commun établi par consensus. La critique et la contestation du modèle proposé sont acceptées et encouragées. Chacun est encouragé à porter sa pierre à l'édifice. Le tout consiste à découvrir comment le faire. L'individualisation de la participation est reconnue.

Ainsi, dans cette logique, chacun participe à l'évolution de la société : « Oui, oui! Il y a un cadre qui nous est proposé. Sauf que la société évolue, c'est chacune des personnes qui apportent ses propres idées qui fait en sorte qu'il y a une évolution ». (G33); « Il doit y avoir un gros moule. J'aimerais ça qu'on agrandisse le moule d'abord. Ce n'est pas un petit moule conforme. Chaque personne est différente de l'autre ». (C34)

Pour ces étudiants, la solution se trouve dans le consensus :

Justement le consensus, pour arriver au dernier point, il faut passer par le consensus avant d'arriver à une idéologie plus semblable. Donc, je trouve que c'est des points super importants. Si tout le monde met ensemble ses valeurs, ses croyances, ses savoirs, pour arriver à quelque chose. Bon bien, un va avec l'autre. S'il y a un bon consensus, il va y avoir un meilleur idéal à la fin là. Chacun va être plus d'accord. C'est comme ça que je le vois là. (H36)

La séparation de ce qui est public et de ce qui est privé est effleurée dans le discours des étudiantes et des étudiants : on garde sa langue et ses valeurs, mais « en dehors » on s'adapte.

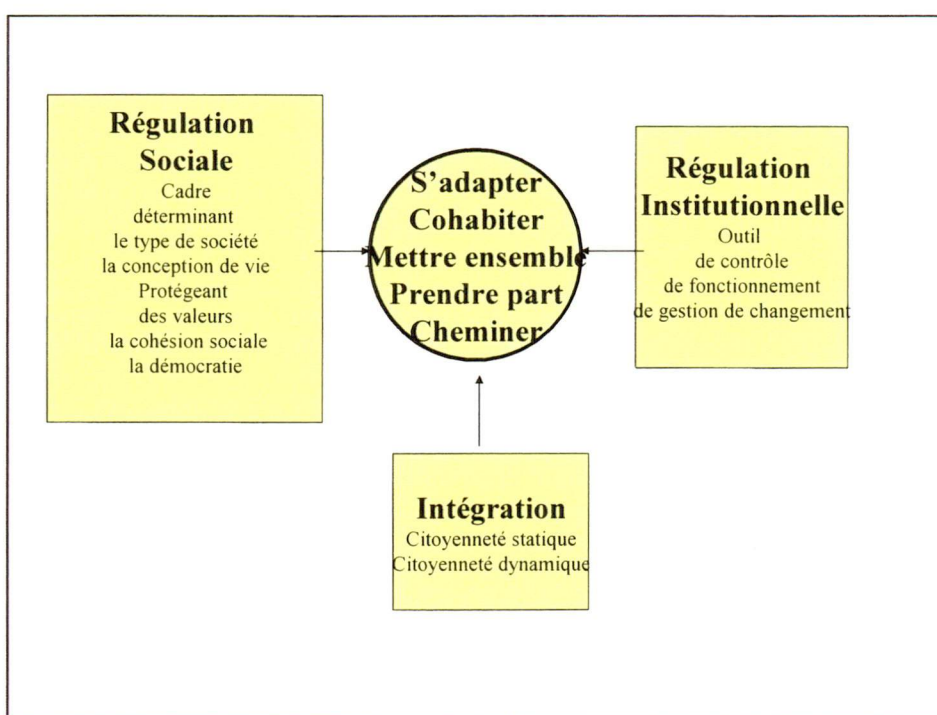
2.3.4 Conclusion

Une pensée dichotomique apparaît face à la notion d'intégration sociale. Cependant, une tentative de résolution de cette dichotomie peut être apportée dans la recherche de la bonne vie : « Être capable de vivre en société, selon moi. Être capable d'y vivre et de s'y sentir bien. Tu sais, je veux dire, pas juste y vivre pour se conformer ». (D33)

2.4 Conclusion sur les croyances des étudiantes et des étudiants en lien avec la régulation

La figure ci-dessous permet de rassembler les éléments en lien avec la régulation et de cibler les indicateurs permettant d'initier des perspectives envers l'éducation à la citoyenneté. Ces perspectives devront permettre de s'adapter, de cohabiter, de mettre ensemble, de prendre part et de cheminer.

Figure 15
Les croyances sur la régulation



3. DESCRIPTION DES CROYANCES SUR L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

Les croyances des étudiantes et des étudiants en formation initiale en enseignement sur l'éducation à la citoyenneté ont été saisies de plusieurs façons, par des questions directes au début et à la fin de l'entrevue et par les allusions faites par

les étudiantes et les étudiants tout au long du discours. Les résultats (présentés au tableau ci-dessous) permettent de discerner un discours explicite et un discours implicite. La répétition de certains propos du discours des étudiantes et des étudiants d'une section à l'autre permet de corroborer les résultats.

Tableau 26
Les croyances sur l'éducation à la citoyenneté

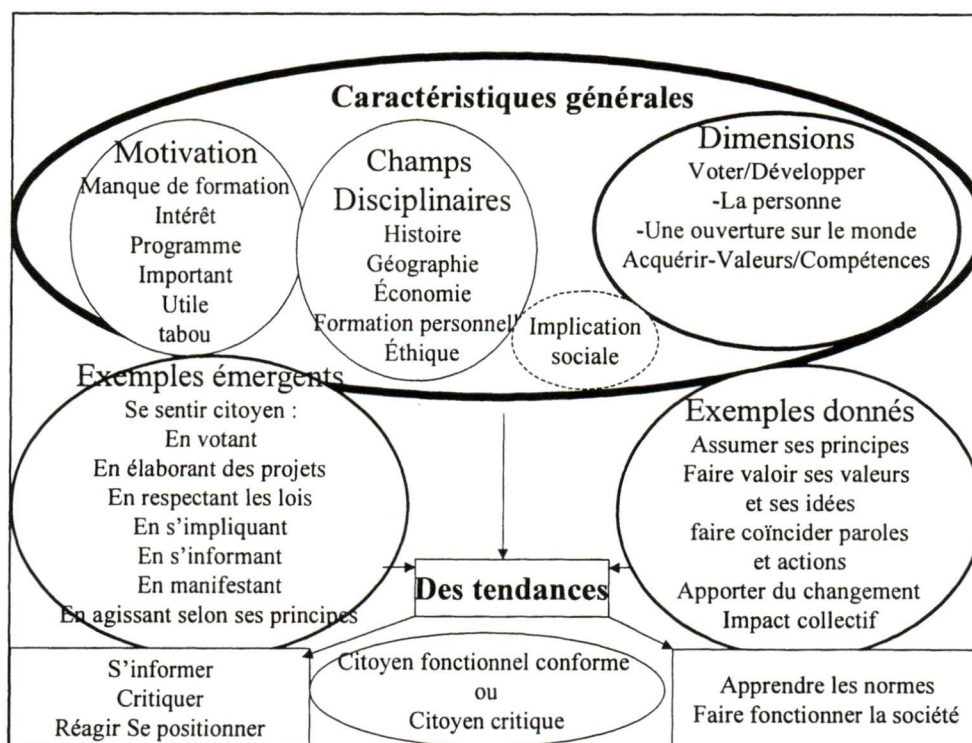
	Nombre d'unités de sens	%
Discours explicite au début et à la fin du discours	100 42	66,55
Discours implicite au long du discours	72	33,64
Total	214	100,00

3.1 Le discours direct sur l'éducation à la citoyenneté

3.1.1 *L'éducation à la citoyenneté, une première impression*

Les étudiantes et les étudiants rapportent, tout d'abord, la motivation qui les a poussés à participer à notre recherche et, donc, mentionnent l'intérêt qu'ils ont pour l'éducation à la citoyenneté. Ils mentionnent, ensuite, la formation qu'ils pensent avoir en fonction de ce nouveau savoir. Puis, ils ébauchent leurs visions des dimensions du champ de l'éducation à la citoyenneté de plusieurs façons. Ils illustrent ce qu'ils entendent par éducation à la citoyenneté en : a) se positionnant par rapport à un exemple donné d'une action citoyenne et b) en suggérant eux aussi des exemples personnels. Enfin, ils essaient de différencier éducation et éducation à la citoyenneté. La figure ci-dessous présente les résultats.

Figure 16
Les croyances sur l'éducation à la citoyenneté en début de discours



3.1.1.1 Motivation; participer à la réforme, apprendre des choses nouvelles

Les étudiantes et les étudiants sont curieux, intéressés par la réforme et par l'éducation à la citoyenneté. Ils veulent découvrir quelque chose de nouveau, qui semble à la fois tabou, utile et important. C'est aussi un savoir qui doit avoir du sens : « Bien, parce que je pense que pour moi, l'éducation à la citoyenneté, c'est vraiment quelque chose de nouveau qui va être enseigné aux jeunes, puis ça signifie beaucoup pour moi » (D1); « Puis, comme on a déjà un petit peu entendu parler de ce cours-là, je trouvais que c'était encore un tabou. On en parle, mais sans connaître les grandes lignes du projet ». (E1) En général, ils croient avoir reçu une formation insuffisante à ce sujet : « Non! Ils nous en ont parlé un petit peu dans un cours entre deux notions, genre en cinq minutes à peu près ». (B1)

3.1.1.2 *Le champ de l'éducation à la citoyenneté*

De but en blanc, le champ de l'éducation à la citoyenneté, pour les étudiantes et les étudiants, semble assez flou. C'est un domaine qui reste relativement inconnu. Ils le perçoivent à la fois global et comme un mélange de plusieurs disciplines.

Bien, moi, dans ma tête, c'est plein de cours mélangés pour essayer de faire un cours avec ça. Ils ont pris éducation économique pour des notions, puis ils ont peut-être pris aussi de la formation personnelle et sociale pour d'autres choses. Dans le fond, c'est la vie en société. (B1)

Ils ne sont pas sûrs du champ disciplinaire de l'éducation à la citoyenneté : histoire, économie, éthique? : « Je sais que ça va être intégré au contenu d'histoire, en tout cas, fort probablement que c'est ce qui va être décidé ». (A1) Cependant, dans un tout autre domaine, un lien est fait avec l'engagement social à travers la contestation étudiante : « Bien, pas en éducation à la citoyenneté. Mais, au cégep, j'étais quand même impliquée dans des mouvements de contestation étudiante, entre autres ». (D1)

En général, les dimensions identifiées par les répondants sont assez larges. Il s'agit de voter, de développer une ouverture sur le monde, de développer la personne, d'acquérir des valeurs et des compétences pour gérer le monde d'aujourd'hui.

Deux tendances semblent se dégager du discours des étudiantes et des étudiants. D'un côté, rendre les élèves capables de s'informer de critiquer, de réagir et de se positionner, et de l'autre, apprendre les normes, comprendre le fonctionnement de la société et prendre conscience du rôle qu'on a à jouer pour que la société évolue bien. En effet, d'un côté, le citoyen doit devenir critique :

Pour moi, c'est de former les jeunes à devenir des citoyens qui sont capables de penser par eux-mêmes, puis d'apporter, puis de critiquer en fait ce qu'ils voient, de ne pas tout acheter C'est d'être capable de dire il y a peut-être un envers de la médaille. (D4)

De l'autre, on doit apprendre aux élèves à respecter les normes :

C'est apprendre à être responsable dans la société. Un petit peu apprendre c'est quoi les normes, C'est ça. Apprendre un petit peu comment fonctionne la société, celle dans laquelle on vit et autour de nous aussi là. (F1)

Ainsi, la question est posée : doit-on former des citoyens conformes à la société ou capables d'exercer leur pouvoir de citoyen?

3.1.1.3 Les dimensions d'une action citoyenne

Un exemple proposé aux étudiantes et étudiants a permis de confirmer certains résultats donnés précédemment. Il s'agit de décerner un prix à quelqu'un qui avait su se démarquer pour son action. Quatre suggestions étaient faites : a) Sally et Pelletier, les patineurs; b) Esthel Cyr, une étudiante au BES qui s'est impliquée dans le comité de la promotion; c) Dita Indah Sari, une femme indonésienne qui a reçu le prix Reebok de 50 000 \$, et qui l'a refusé en dénonçant l'exploitation des employés indonésiens engagés par la compagnie Reebok; et, d) José Bovet, un activiste français faisant partie d'un mouvement de paysans contre toutes les modifications transgéniques, et qui s'est impliqué dans des manifestations devant un MacDonald.

Le choix s'est porté sur la femme indonésienne qui a refusé le prix Reebok. Les raisons évoquées sont les suivantes : a) elle a su assumer ses principes et faire valoir ses idées et ses valeurs; b) elle a su faire coïncider paroles et actions;

c) elle a tenté d'apporter un changement, car son geste de dénonciation touche tout un peuple. Cependant, l'implication sociale doit se faire dans un climat de non-violence : « L'autre (Bovet) a fait du vandalisme. Il a fait un acte négatif. Je ne trouve pas que c'est bon, tout briser pour régler un problème. Ça ne marche pas. C'est plus de dire : non, moi je ne veux pas être associé(e) à ça. Donc, je refuse de m'associer ». (B4) Pour les répondants, le rôle des principes de base semble être à la base des comportements : « un cheminement de citoyen, ça serait peut-être plus de découvrir c'est quoi ses principes et les suivre par la suite.. Découvrir en quoi tu crois et garder ça, garder une ligne. C'est ta ligne droite et garder cette ligne-là. ». (C4)

Les étudiantes et les étudiants ont fait part de leurs expériences personnelles. Ils se sont sentis citoyens de plusieurs façons. Tout d'abord, ils se sont sentis citoyens en votant : « Bien sûr, j'ai voté à deux élections jusqu'à maintenant. Donc, j'ai eu l'occasion d'exercer mon droit de citoyen ». (A1) Selon eux, ce geste doit être appuyé sur une recherche d'informations. Ce geste impliquerait aussi un certain suivi sur l'imputabilité de celui qu'on a élu. Ensuite, ils se sont sentis citoyens en respectant les lois : « Bien, je crois qu'à chaque fois que je respecte tout ce qui est loi et tout ça, c'est être un citoyen responsable ». (F2) Puis, ils se sont sentis citoyens en élaborant des projets et en s'impliquant dans la communauté :

Saint-Paul de Montmigny. C'est un petit village. On était 1 000 personnes qu'on était peut-être. De mon âge, on était une dizaine là. C'est nous qui fallait qui monte nos projets parce que quand on appelait à la municipalité, elle n'avait jamais d'argent, puis il fallait qu'on monte nos moyens de financement parce que la municipalité n'avait pas d'argent. (B5)

Enfin, ils se sont sentis citoyens en exprimant leur opinion et en manifestant. Cependant, l'approche organisationnelle des manifestations est aussi mentionnée :

Je sentais vraiment que c'était un Sommet qui était fait pas pour tout le monde, et qui se disait très démocratique, comme quoi qu'on consulte les jeunes. Alors que c'était principalement des jeunes d'organismes qui étaient là. (D1)

Ils constatent le manque d'intérêt pour des mouvements collectifs. Pour eux, l'intérêt personnel semble primer : « Je ne sais pas, un sentiment d'appartenance. On dirait qu'il y en a beaucoup qui ne réfléchissent pas trop. Je ne veux pas dire qu'il ne pensent pas, là. Mais, je ne sais pas, on dirait que c'est plus leur intérêt personnel avant ceux des autres ». (F2) Le déclin de certaines valeurs est également perçu comme nocif par les répondants.

Il y a ça, mais je trouve qu'il devrait y avoir d'autres valeurs qu'on devrait, qu'on devrait nous montrer. Il n'y a pas juste ça la performance, puis la réussite, puis la compétition. Justement, l'entraide, puis les choses comme ça, ça devrait être valorisé plus. Ça pourrait apporter plus aussi. Si on ne leur montre pas...(F3)

3.1.1.4 En comparaison avec l'éducation

Pour certains étudiants, éduquer ou former à la citoyenneté, c'est la même chose : « Si on prend la citoyenneté, dans le sens large de l'ouverture sur le monde, le dialogue entre les groupes ethniques, des choses comme ça, on fait de l'éducation à la citoyenneté tous les jours ». (A4) Pour d'autres, éduquer à la citoyenneté, consisterait à doter les élèves d'un pouvoir d'action et d'implication sociale :

Éduquer à la citoyenneté, c'est vraiment plus pour moi social, politique, économique, vraiment dans le pouvoir d'action aussi. Tandis que l'éducation n'est pas nécessairement pour agir. Tu sais, ça peut être juste des connaissances, dans le fond, pour avoir une connaissance générale plus grande, par exemple. Tandis que, pour moi, l'éducation à la citoyenneté, bien, ce n'est pas juste ça là éduquer, mais c'est ça aussi. Tandis que l'éducation à la citoyenneté, c'est vraiment d'ouvrir les yeux des gens sur une

façon de pouvoir agir dans la société, et de savoir clairement qu'est-ce qui s'y passe, en fait. (D5)

Pour la plupart, il est difficile de faire la différence entre éduquer et éduquer à la citoyenneté :

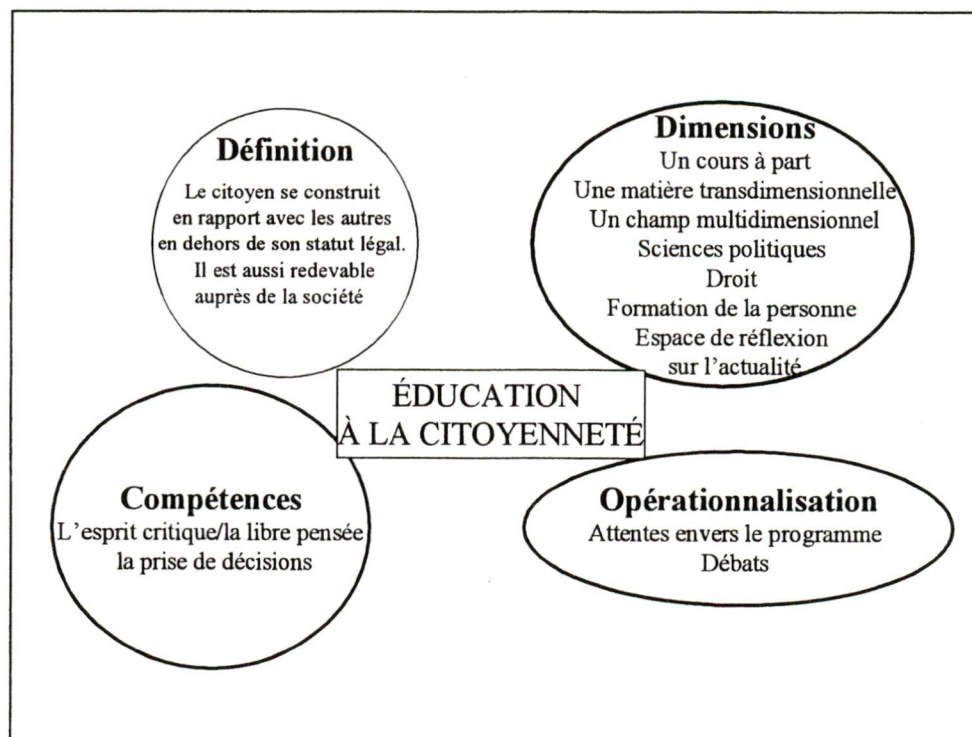
Éduquer tout court? Éduquer à la citoyenneté, je reprends de réfléchir, de les amener à réfléchir et à prendre conscience de leur position dans la société. Puis éduquer, probablement, c'est bien... Éduquer, c'est inculquer des valeurs aussi. Ça s'en vient difficile ça là là. Éduquer, inculquer des valeurs! L'éducation à la citoyenneté... Créer ses propres valeurs peut-être? (H4)

Lorsqu'il est question de l'éducation à la citoyenneté, les étudiantes et les étudiants sont incapables de faire des liens avec des champs disciplinaires autres que ceux qui préexistent. Cependant, deux objectifs sont ciblés : une ouverture sur le monde, et le développement de la personne. Deux tendances, qui peuvent être soit complémentaires, soit contradictoires, émergent : a) faire un citoyen qui s'informe, critique, réagit et se positionne; et b) faire un citoyen qui apprend les normes et fait fonctionner la société.

3.1.2 *L'éducation à la citoyenneté, une dernière impression*

En fin de discours, comme le montre la figure ci-dessous, les étudiantes et étudiants donnent une définition de l'éducation à la citoyenneté, les dimensions du champ de l'éducation à la citoyenneté, les compétences ciblées et des voies d'opérationnalisation.

Figure 17
Les croyances sur l'éducation à la citoyenneté en fin de discours



3.1.2.1 Une définition

Tout au long des entrevues, les étudiantes et les étudiants ont cheminé par rapport à ce qu'est un citoyen :

Le citoyen en tant que tel, c'est la personne qui vit en société. Là, je ne parle pas selon le légal. Tout le monde est citoyen. Considérons qu'un citoyen c'est un jeune aussi. C'est quelqu'un qui vit en société. Puis, une personne, c'est comme quelqu'un qui vivrait dans sa bulle. Je ne sais pas si tu comprends ce que je veux dire. C'est que là, s'il est tout seul, il ne vivra nécessairement pas comme s'il était avec d'autres. (B40)

Pour eux, le citoyen se construit en rapport avec les autres en dehors de son statut légal. Il est aussi utile que redevable auprès de la société.

3.1.2.2 Des dimensions du champ de l'éducation à la citoyenneté

Les étudiantes et les étudiants se penchent sur les dimensions du champ de l'éducation à la citoyenneté. Pour certains étudiants, comme déjà mentionné, c'est global : « Bien, finalement, je crois que ça englobe vraiment tout : social, politique, économique, culturel. C'est vraiment tout ! ». (F41) Pour d'autres, l'éducation à la citoyenneté devrait faire l'objet d'un enseignement à part :

En fait, ça devrait être un cours à part ça là. Là, on l'intègre avec le cours d'histoire. On n'aura jamais assez de périodes pour l'enseigner. (A41)

D'autres perçoivent l'éducation à la citoyenneté comme une matière transdisciplinaire : « Puis, je crois que ça ne devrait pas être juste en histoire qu'on en discute. Si on parle de la morale, on touche à d'autres points. Même en français, n'importe où on peut en discuter. Ça rejoint plusieurs points. C'est important d'en parler à tous les jours ». (F41) C'est aussi un champ multidimensionnel. L'éducation à la citoyenneté touche à différents domaines didactiques déjà existants : les sciences politiques, le droit, la formation de la personne. Cependant, ce qui semble émerger est que l'éducation à la citoyenneté est un lieu de réflexion sur l'actualité. Tout d'abord, le lien est fait avec les sciences politiques pour comprendre comment fonctionne le système politique et pour mieux comprendre l'actualité. Ensuite, le lien est fait avec le droit et notamment avec la valeur de la loi.

Bien, je verrais le côté légal, le côté judiciaire, les lois, c'est important de les connaître et de les comprendre. Et, au travers ça,

tu y vas avec la morale, c'est-à-dire, bon, cette loi-là, question valeurs, est-ce que vous êtes d'accord avec ça? Pour voir, pour que le jeune soit capable de faire la différence entre une loi, ce que lui est obligé, et ses valeurs, ce qui vient en dedans de lui. (B41)

L'éducation à la citoyenneté pourrait être un espace de réflexion sur ce qui se passe autour de nous. C'est informer, éveiller, éclairer et faire découvrir des choses :

Pour moi, ça reste ça, ça reste vraiment, c'est d'informer les jeunes sur les grands enjeux de tous les niveaux et ceux que j'ai rajoutés aussi. Pour moi, l'écologie, c'est quelque chose qui devrait être dedans aussi là. Fait que de renseigner à tous ces niveaux-là et de leur montrer comment ils peuvent agir là-dedans et c'est quoi leur rôle à ce niveau-là. (D44)

Le lien est fait aussi avec la formation de la personne afin de développer le respect :

C'est un cours de conscientisation, je ne sais pas si le terme est bon, de connaissances. Pour moi, c'est se connaître et après ça, prendre conscience de ce que je sais, de ce que, comment dire, ce que je sais en ce moment, des choses comme ça. C'est ça que je vois dans le cours-là. (H45)

Il semble que les attentes envers l'éducation à la citoyenneté soient grandes : « Je pense que ça va créer des gens intelligents ». (C52)

3.1.2.3 Des compétences à développer

Deux éléments semblent importants pour les étudiantes et les étudiants, soit le développement de l'esprit critique et le développement de la prise de décision. Les répondants considèrent que l'esprit critique est à la fois compris

comme un moyen d'évaluation avant d'agir, évaluation de l'information par exemple. Ils font la différence entre l'esprit critique et la libre pensée :

Oui. Je viens d'y repenser. Si ce n'est pas la nuance que la libre pensée ça implique que tu n'es comme pas conditionné ou tu n'as pas comme quelque chose qui te restreint. Tu sais! La société est un cadre quand même qui est restrictif. Donc, la libre pensée, ça pourrait être d'aller au-delà de ça. Tandis que la pensée critique, ça reste, pensée critique, critiquer dans ma tête. C'est assez confondu. C'est d'être capable de te positionner, tu sais, sans nécessairement aller au-delà de ta société. (D45)

3.1.2.4 L'opérationnalisation

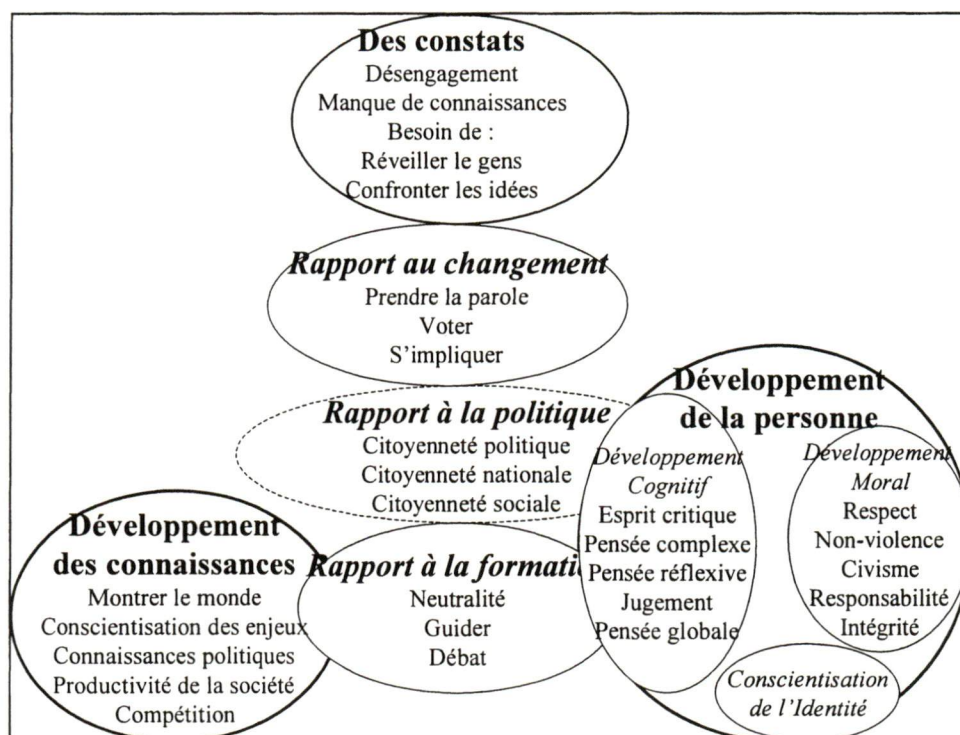
Les étudiantes et étudiants se sentent démunis, car certains ont des attentes et ils appréhendent la sortie du programme de peur d'être déçus. D'autres ont l'impression qu'il s'agit d'un cours où il y aura beaucoup de latitude. Certaines approches pédagogiques semblent aux étudiants mieux adaptés : le débat, la résolution de problème, l'approche coopérative. « Si on fait, si on laisse plus place à des débats, des discussions, sûrement qu'on pourrait parler de plusieurs points ». (F41)

Ainsi, à la fin de l'entrevue, les étudiantes et les étudiants statuent sur ce qu'est l'éducation à la citoyenneté. La définition qu'ils en donnent est très large et dépasse l'aspect légal de la citoyenneté. Pour eux, cela reste un champ multidimensionnel, mais aussi un espace de réflexion sur ce qui se passe en société. Cet exercice permettra de développer des compétences, notamment l'esprit critique et la prise de décision. Cependant, un questionnement est soulevé sur l'opérationnalisation de l'enseignement de ce nouveau savoir.

3.2 Le discours indirect sur l'éducation à la citoyenneté; un processus en construction

Tout au long du discours, les étudiantes et les étudiants justifient l'apport de l'éducation à la citoyenneté sur des constats sociaux. Là encore, ils s'intéressent à la fois à l'objet, éducation à la citoyenneté, aux connaissances requises, à ce que cela pourrait apporter au développement cognitif et moral de la personne et sur la construction de l'identité. Trois rapports semblent émerger : le rapport au changement, celui de la formation de la future enseignante ou du futur enseignant de l'éducation à la citoyenneté et, en filigrane, celui de la politique. La figure ci-dessous présente les résultats.

Figure 18
Les croyances sur l'éducation à la citoyenneté en cours de discours



3.2.1 *Des constats*

Un constat est fait par les étudiantes et les étudiants sur le désengagement des jeunes générations : « Comment ça se fait que les générations qui ont suivi après, on se désintéresse, on se désengage? Est-ce que c'est parce qu'on connaît mal? Mais, aussi, c'est parce qu'on a l'impression qu'on ne peut rien faire, qu'on ne peut rien changer ». (A8) Un autre constat est fait sur le manque de connaissances politiques chez les jeunes. L'éducation à la citoyenneté est là pour éveiller les gens et leur faire prendre conscience de leur pouvoir :

L'éducation à la citoyenneté, ça peut réveiller les gens. Tu as un enjeu, tu as un droit. C'est un privilège que tu as en tant que citoyen que plusieurs n'ont pas, puis que plusieurs aimeraient avoir. À quelque part, c'est un droit! C'est un privilège en tant que citoyen. Tu peux décider des nouvelles valeurs qui vont diriger ton pays, les façons que ça va se passer. Tu peux même, tu peux t'exprimer et exiger des choses. (H23)

3.2.2 *Un rapport au changement*

Pour les étudiantes et les étudiants, le citoyen a à poser des actions comme prendre la parole, voter, s'impliquer, etc : « Un bon citoyen, c'est quelqu'un qui va remplir son devoir de citoyen en allant voter. Un bon citoyen, c'est quelqu'un qui est respectueux du bien public ». (A18)

3.2.3 *Un rapport à la politique*

Plusieurs formes de citoyenneté émergent du discours des répondantes et des répondants : a) Une citoyenneté politique « Oui! Tout le monde, si on s'en tient à une forme politique, tout le monde est citoyen du Québec » : b) une citoyenneté sociale « C'est ça, il y a plusieurs façons de considérer un citoyen. Est-ce qu'on

s'intègre à une citoyenneté strictement politique? Ou si on s'intègre à une société qui est sociale? » (A30); c) une citoyenneté nationale d'un pays.

Ce n'est pas pour rien qu'on met ce programme-là avec l'histoire. On développe une identité. C'est ça, justement, nos adolescents sont rendus dans leur vie où ils développent leur identité, mais ils ont à développer une identité aussi, justement, en tant que citoyen d'un pays. (A35)

Ainsi, pour nos répondants, le rapport à la politique n'est pas le seul interpellé, le rapport au social semble être tout aussi présent.

Suite à l'établissement de constats sur ce qui se passe autour d'eux, les étudiantes et les étudiants voient l'éducation à la citoyenneté comme répondant à un besoin. L'éducation à la citoyenneté doit a) donner des connaissances et montrer la société d'aujourd'hui; b) aider la personne dans son développement cognitif et moral; c) la sensibiliser à s'impliquer dans le changement social; d) développer un rapport au politique; et e) cibler des moyens pédagogiques pour y aboutir.

3.2.4 *Un rapport à la formation*

3.2.4.1 *Des approches pédagogiques*

Pour les étudiantes et les étudiants, l'éducateur est interpellé par ce nouveau programme : « Bien, c'est de nous apporter des outils, nous instruire pour pouvoir faire notre profession future. Ça nous apporte les compétences pour pouvoir après, bien, faire notre rôle de citoyen. Le professeur après ça d'aider les élèves à devenir des citoyens ». (F31) Les approches suggérées sont de nature coopérative. Le débat est la forme privilégiée :

Puis, moi, à l'intérieur de ce cours-là, c'est certain que je ferais un débat politique sur, exemple, le référendum. Qu'est-ce que le référendum? Pourquoi est-ce qu'on fait ça? Et un petit peu les questions, essayer du moins de trouver des pistes, des éléments de réponses, à savoir pourquoi qu'il n'a pas passé? (E10)

3.2.4.2 *Des connaissances*

L'éducation à la citoyenneté devraient apporter des connaissances sur la société d'aujourd'hui, sur la politique et sur les enjeux sociaux présents actuels, tels le pluralisme et la mondialisation. La compréhension des enjeux favorise l'intégration sociale et facilite le fonctionnement et la productivité de la société. Pour les personnes interrogées, ces connaissances sur les enjeux sociaux doivent être complétées par le développement de compétence pour gérer ces enjeux : « l'éducation à la citoyenneté. Bien j'imagine que ça serait une belle leçon. Pas une belle leçon, ça serait une leçon « voici le monde d'aujourd'hui ». (C8) Pour eux, l'ouverture sur le monde est importante :

Ça va être important que les jeunes soient conscients de ces grands enjeux-là qui se passent à tous les niveaux ou valeurs culturelles, puis tout ça pour pouvoir se positionner là-dedans. Juste connaître ça. (D6)

3.2.4.3 *Le développement de la personne*

Selon le discours des étudiantes et des étudiants, la formation de la personne se fait sur deux niveaux, celui du développement cognitif et celui du développement moral.

Plusieurs aspects du développement cognitif sont soulevés par les répondants. L'esprit critique, la pensée complexe, la pensée réflexive, le

développement du jugement et même la libre pensée entrent dans le développement cognitif nécessaire pour gérer les enjeux sociaux actuels. L'approche constructiviste semble être favorisée par les futurs enseignants. Le rapport à l'identité est inclus dans ce développement.

En effet, pour les étudiantes et les étudiants, le développement cognitif vise la façon de penser : a) en développant la pensée critique; b) en développant la compréhension de la complexité du réel; c) en développant la pensée réflexive; d) en construisant son rapport au savoir; e) en construisant son identité personnelle et collective.

Selon les étudiantes et les étudiants, le développement moral se situerait sur plusieurs niveaux. D'un côté, le respect et la non violence conduisent au développement d'une forme de civisme. En effet, d'un côté, les étudiantes et les étudiants optent pour une société policée : « Oui! Ce n'est pas exactement les mêmes règles. Je dirais plus des règles de civisme, un petit peu les règles de politesse, des choses comme ça ». (F26) De l'autre, l'intégrité et la responsabilité conduisent à une prise de décision personnelle conformiste ou non :

Pour moi, la responsabilité, la responsabilisation du citoyen joue beaucoup sur l'intégrité de la personne aussi. Je veux dire, si tu ne fais pas juste te conformer, mais que tu le fais parce que toi, tu le veux. Bien, il y a plus de chance que tu sois intègre et que tu sois responsable. (D31)

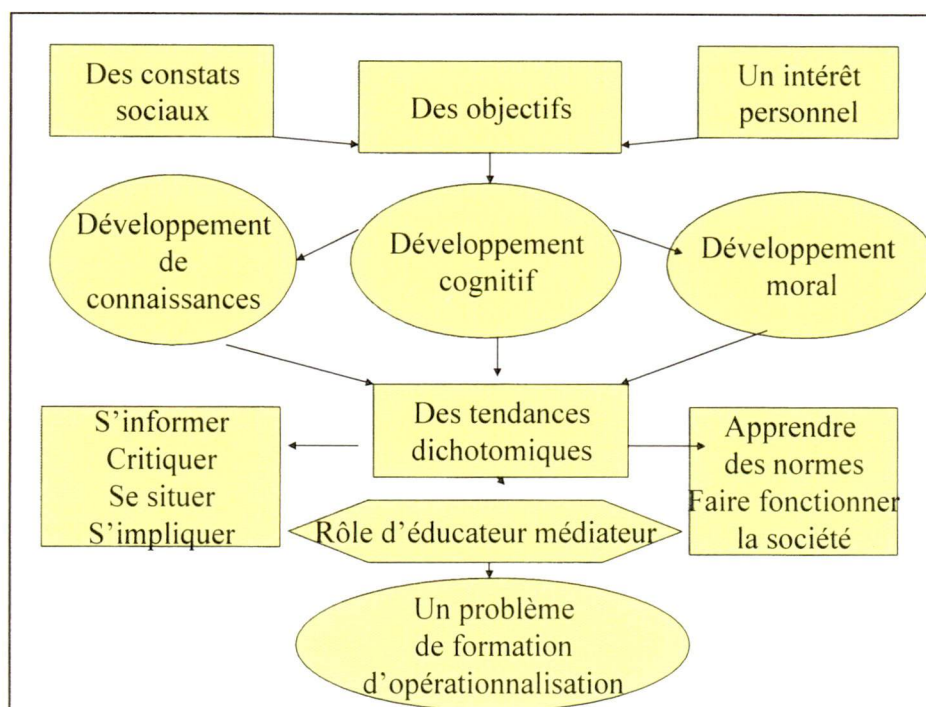
Mais, un bon citoyen contribue aussi à la société. Un bon citoyen, c'est aussi celui qui est capable de payer ses taxes et aide à la productivité de la société. Il doit se préparer à la compétition ou se préparer à dire non à la compétition.

En résumé, pour les répondants, un bon citoyen est conscient de ce qu'il veut.

3.3. Conclusion sur les croyances des étudiantes et des étudiants sur l'éducation à la citoyenneté

La figure ci-dessous permet de rassembler les éléments en lien avec les croyances des étudiantes et étudiants en formation initiale concernant l'éducation à la citoyenneté. Ils montrent un intérêt pour ce savoir et lient l'éducation à la citoyenneté à des tensions sociales. Ils inscrivent dans les objectifs de l'éducation à la citoyenneté un développement de connaissances, un développement cognitif et un développement moral. Deux tendances dichotomiques émergent de leur discours qui pourraient conduire à deux citoyennetés différentes : une citoyenneté statique et une citoyenneté dynamique. Leur rôle serait celui d'éducateur médiateur entre ces deux tendances. Cependant, ils perçoivent un problème de formation et d'opérationnalisation.

Figure 19
Les croyances sur l'éducation à la citoyenneté



4. DESCRIPTION DES CROYANCES SUR LES RÔLES À TENIR

À partir de notre cadre de référence, les croyances des étudiantes et des étudiants quant aux rôles qu'ils pourront éventuellement tenir dans la société seront abordées en quatre étapes : a) leurs croyances sur le rôle d'agent; b) leurs croyances sur leur rôle d'acteur(e); c) leurs croyances sur le rôle d'auteur et d) leurs croyances sur la notion d'autonomie.

Selon le tableau ci-dessous, ce sont les propos tenus sur le rôle d'acteur qui ont apporté le plus d'informations.

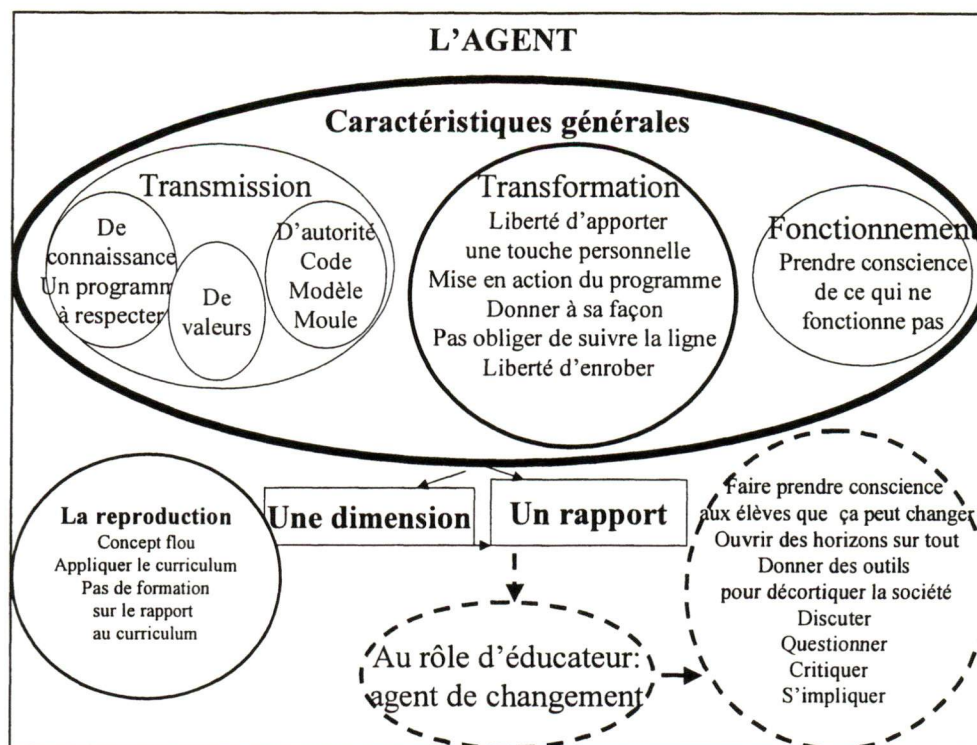
Tableau 27
Croyances sur les rôles tenus en société

	Nombre de pages	Nombre d'unités de sens	%
Agent	14,0	39	17,60
Acteur	27,0	91	38,72
Auteur	13,5	49	20,85
Autre rôle	4,5	8	3,40
Autonomie	14,5	48	20,43
Total	73,5	235	100,00

4.1 Croyances sur le rôle d'agent

Comme le montre la figure ci-dessous, les étudiantes et les étudiants ne se sentent pas tellement agents du système éducatif, même si certains aspects pourraient le faire croire. De par leur rôle d'éducateur, ils agissent comme agents de transformation.

Figure 20
Les croyances sur le rôle d'agent



4.1.1 Les caractéristiques générales

Le discours général tenu par les étudiantes et étudiants sur le rôle d'agent est lié à un rôle de transmission de connaissances, de valeurs et d'autorité. Ils ont conscience du degré d'adaptation que requiert le respect d'un programme chargé et la préparation des élèves aux examens du ministère. Ils sentent qu'ils auront à établir une certaine autorité pour faire respecter un modèle et pour faire « entrer dans le moule », celui du contexte de la classe. Cependant, ils sentent qu'ils auront une grande influence et une possibilité d'avoir un rôle de transformation. Ce rôle semble être important. Ils semblent avoir une certaine liberté pour mettre en action le programme, pour ne pas suivre à la lettre la ligne directrice. Ils sont là pour faire prendre conscience et expliquer ce qui ne fonctionne pas dans le système éducatif.

Il s'agit donc, ici, d'un rôle d'agent transformateur plus que transmetteur, même si cet aspect existe.

En effet, pour les étudiantes et les étudiants, puisqu'ils ont un programme à respecter, il est certain qu'ils exercent, dans un premier temps, une fonction reliée à la transmission des connaissances : « je n'ai pas le choix de travailler en fonction de cet examen-là. Puis, on n'a pas le temps de rajouter des choses. Donc, oui, de cette façon-là, je suis agente du système ». (A32) Puis, ils transmettent des valeurs : « Et, dans ce sens-là, je trouve qu'il y a des valeurs qu'on doit continuer à passer ». (G33) De plus, ils doivent faire preuve d'autorité : « il faut s'assurer que tous de donner un milieu où toutes les personnes vont pouvoir se développer ont la même chance, si on veut, de pouvoir entrer dans le moule et d'apprendre ». (E25) Enfin, ils représentent un modèle : « Est-ce que je suis un agent culturel? D'une certaine façon oui, parce que, je vais représenter un modèle pour certains élèves d'une certaine façon, j'ai une grande influence sur eux autres ». (E27)

Cependant, dans un deuxième temps, les étudiantes et les étudiants semblent avoir conscience d'une certaine marge de manœuvre pour appliquer le curriculum de plusieurs façons et un certain pouvoir de transformation : a) en synthétisant pour donner de l'extra; b) en ayant une certaine liberté pour apporter une touche personnelle, tout en respectant ce qui est demandé; c) en mettant en action le programme; d) en ne suivant pas à la lettre ce qui est dit dans le programme; et e) en exerçant une certaine critique :

Je suis peut-être un des petits pions ou une petite marionnette dans l'histoire. Sauf que, en même temps, c'est moi qui a choisi d'être la petite marionnette qui donne qu'est-ce qu'on m'a dit de donner et que j'essaie de le mettre à ma façon, de l'améliorer. (C37)

Dans un troisième temps, l'étudiant se perçoit comme gestionnaire, Il doit assurer le fonctionnement de l'école : a) en prenant conscience de ce qui ne

fonctionne pas et b) en se questionnant sur le dysfonctionnement : « Voir si tu trouves que l'école fonctionne bien. C'est quoi les problèmes et tout ça? » (D35)

4.1.2 *La dimension de la reproduction*

La notion de reproduction n'est pas claire dans le discours des étudiantes et des étudiants. Elle est entendue comme le fait de reproduire le curriculum à la lettre ou comme le fait de suivre un mode de façon de faire. Cependant, là encore, il semble que les étudiantes et les étudiants veulent participer, non seulement à la reproduction de la société, mais aussi son évolution de la société. Ils ont conscience d'un manque de réflexion au niveau de leur rapport au curriculum.

En général, les étudiantes et les étudiants veulent participer à l'évolution de la société « Parce que, en fait, je ne souhaite pas nécessairement qu'on reproduise ce qui a été fait, mais qu'on développe ce que nous on veut qui soit fait ». (D36)

4.1.3 *Conclusion : un rapport à son rôle d'éducateur ou d'éducatrice*

En filigrane, en opposition à ce rôle d'agent du système éducatif, les étudiantes et les étudiants mettent de l'avant le rôle d'éducateur. Les étudiantes et étudiants veulent avoir un rôle personnel dans la formation des élèves, avoir un impact positif et leur faire prendre conscience de certains aspects sociaux. Ils semblent engagés dans la voie du changement. Ils seraient alors agents de changement.

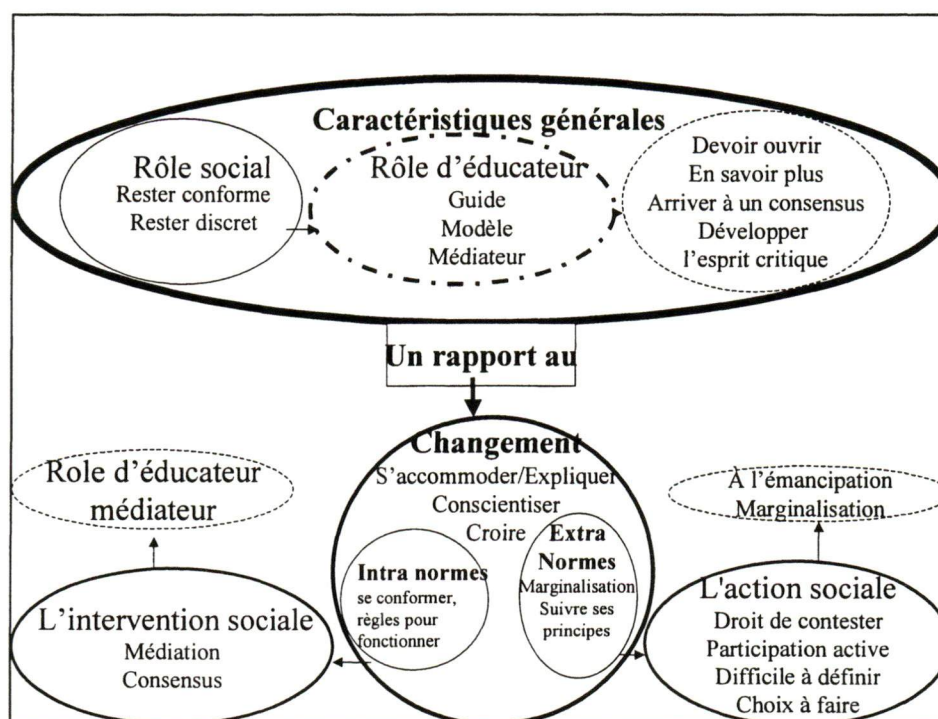
En effet, ils veulent avoir une influence : « Ce que je serais portée plus à faire, c'est d'ouvrir leur horizon sur tout » (F34); « donner des outils pour analyser

ce qui se passe en ce moment, décortiquer, voir la société sous un autre oeil. Essayer de se positionner de différentes façons » (G34); « Si tu n'assumes pas ce rôle-là, pour moi, tu n'es pas un professeur ». (D35) Dans ce rôle d'éducateur, ils supportent le ministère d'Éducation dans sa logique d'initiateur de réformes.

4.2 Croyances sur le rôle d'acteur

Comme le montre la figure ci-dessous, les propos tenus par les étudiantes et étudiants sur le rôle d'acteur se concentrent sur des caractéristiques générales ou sur le rapport au changement en lien avec deux logiques, celle de l'intervention sociale et celle de l'action sociale.

Figure 21
Les croyances sur le rôle d'acteur



4.2.1 *Les caractéristiques générales*

Les étudiantes et les étudiants ne considèrent pas que leur rôle à l'extérieur de l'école, c'est-à-dire leur rôle social, ait un lien avec leur pratique. Cependant, comme éducateurs, ils ont un rôle dans la transformation des élèves pour qu'ils deviennent eux aussi des acteurs de la société. Pour amener les élèves à agir, ils ont à être des modèles, des guides, des médiateurs.

En effet, la plupart des étudiantes et des étudiants semblent croire que l'enseignant doit conserver un rôle discret comme acteurs de la société civile en suivant une forme de conformisme : « Mais, il y a d'autres gens qui vont dire : ouf, attends-là, je suis prêt à aller jusque là, mais je veux rester dans le conformisme aussi. Puis, c'est correct, tu sais, parce que je ne suis pas bien avec le feedback » (D38); « en tant qu'enseignant, il ne faut pas toujours dire qu'est-ce qu'on pense vraiment? Ou qu'est-ce qu'on ferait vraiment? Je n'irai pas nécessairement dire que je suis allé manifester ». (C45)

Cependant, pour eux, leur rôle d'éducateur reste primordial pour former les élèves comme futurs citoyens. Pour cela, ils sont des guides, des modèles de valeurs pour les amener à poser des gestes.

Selon leurs croyances, leur rôle d'éducateur serait celui de médiateur avec l'extérieur pour amener à établir des consensus : « Si je travaille à quelque part et que je ne me sens pas bien, tout d'un coup. Je vais en parler. Je vais le dire. Assez souvent, j'arrive à un consensus » (H39)

4.2.2 *Un rapport au changement*

Le rapport au changement est important dans le discours des étudiantes et des étudiants. Ce changement peut se faire selon deux logiques, soit par voie intra

normes, c'est-à-dire par le biais de l'intervention sociale et par voie, extra normes, en lien avec l'action sociale. La différence entre l'intervention sociale et l'action sociale est identifiée dans le discours des étudiantes et des étudiants :

Pour moi, l'action, c'est beaucoup plus une participation active, dans le sens où, je suis là, je participe à des débats. Je veux dire, j'écris des lettres. Puis, le but de mon action, c'est qu'il y ait un changement. Tandis que tu peux intervenir, sans qu'il y ait nécessairement un changement, sans souhaiter nécessairement un changement. Dans le sens que, oui je vais prendre position, mais mon but, ce n'est pas de faire changer des choses, mais de faire avancer des choses. Fait qu'elle est là ma nuance. L'action, pour moi, c'est vraiment dans le but d'un changement. Tandis que l'intervention, c'est pour plus t'exprimer, toi par exemple, sans dire : je veux que ça change au bout. (D39)

En effet, pour eux, il semble inévitable qu'il faille s'adapter au changement social. Ce changement doit être progressif et expliqué. La plupart des propos concernant l'adaptation au changement se rapportent à la logique du changement intra-normes. En effet, il ne faut pas former des anarchistes et il faut fonctionner dans la société : « Je ne veux pas former des anarchistes, non plus. Il faut qu'ils se conforment un petit peu à un certain nombre de règles. Et ça, c'est normal! Tout le monde a besoin de règles pour bien fonctionner là » (A33); « Souvent, il faut rester à l'intérieur des normes, si je ne veux pas tout chambouler là. Il faut essayer de rester à l'intérieur des normes ». (H38) L'important, c'est de bien fonctionner, d'être stratégique pour apporter un changement « Il faut prendre le temps d'observer c'est quoi qu'on est vraiment. Et, après ça, peut-être voir comment ça pourrait être, comment on pourrait suivre les normes selon nos intérêts ». (F35) Cette logique de fonctionnement à l'intérieur des normes est celle de l'intervention sociale qui consiste à intervenir entre deux instances pour trouver un terrain de médiation. Il faut prendre position, faire avancer les choses en travaillant ensemble : « Et l'enseignant, il est peut-être plus pour trouver le conciliabule entre les deux, parce qu'il ne peut pas être ni d'un bord ni de l'autre » (B34); « Tu amènes ce qui

se passe. Qu'est-ce que vous en pensez? Discussion, table ronde. Il se développe une certaine opinion, peu importe ». (C45)

La seconde option, celle de la logique du changement hors normes, est refusée par les étudiantes et les étudiants car, elle va à l'encontre de la loi et parce qu'elle conduit à la marginalisation. La discussion est prônée et, pour mieux se faire entendre, il faut s'organiser, voire s'associer en mouvement. Cependant, il est dit que l'adaptation aux lois doit se faire dans la mesure où cela ne contrevient aux principes de base. Il y a des choix à faire, celui du terrorisme étant exclu.

En effet, il faut s'adapter en suivant ses principes, discuter au lieu de poser des bombes ou former un mouvement organisé et constructif : « La désobéissance civile? Bien, c'est contre la loi ». (C45) L'action sociale est associée dans les croyances des étudiantes et des étudiants à l'émancipation, mais aussi à la marginalisation :

Si on montre comme un envers de la médaille de ce qu'il voit tous les jours, bien ça peut favoriser, une émancipation ou même, à la limite, une marginalisation. Mais, ça, ce n'est pas nécessairement souhaité là. (D38)

Ainsi, face aux positions marginales, les propos sont mitigés. Pour certains, elles conduisent à l'action politique : « Tu sais, d'avoir une position plus marginale, si tu veux. Puis, c'est souvent des gens qu'on va voir aussi dans les mouvements de contestation politique après, tu sais ». (D38) Pour d'autres, il s'agit d'une recherche identitaire : « Bien moi, ça ne m'a jamais dérangé. Ça, surtout à cet âge-là. Ils sont en train de se construire, une mini révolte. Bon, s'il veut avoir les cheveux bleus pendant trois semaines ». (H41) Cependant, cela reste une question de libre choix : « Tu peux le faire, parce que c'est toi qui décides de ce que tu fais. Peut-être que ça ne sera pas nécessairement émancipateur, dans le sens où ça reste

le libre choix de l'étudiant, selon moi, de s'émanciper ou de ne pas s'émanciper ». (D38)

La logique du changement hors normes semble floue dans le discours des étudiantes et des étudiants. L'action sociale est vue comme un droit à la contestation ou une participation active caractérisée par différentes formes légales de protestations. En effet, on peut montrer qu'on a le droit de contester : « Je crois que ça aussi, c'est un rôle du prof de leur montrer ça que oui, ils ont le droit, et c'est même très bien de le faire, de contester, mais il y a des façons ». (F37) Mais, les étudiantes et les étudiants concèdent eux-mêmes leur difficulté à définir une action légitime : « J'aurais tendance à dire que, des fois, c'est des actions qui sont nécessaires. En même temps, ça peut entraîner beaucoup d'abus. Comment on définit ce qui est une action légitime de ce qui n'en est pas une. Ça commence à être compliqué » (A35); « il y a certaines normes que même pour une bonne cause, une bonne cause qu'on trouve bonne, qu'on ne doit pas dépasser là, entre autres, tout ce qui met en jeu la sécurité des gens ». (G35) La légitimité du terrorisme a été débattue et rejetée, même si l'importance du phénomène a été reconnue : « La réponse, on ne l'a pas trouvée encore. Qu'est-ce qu'on fait avec ça? Cette question-là, elle fait gros l'actualité en ce moment. Mais, c'est une question qui se pose, une très grosse question » (H41); « On a payé, pas directement, mais je veux dire, on a appuyé les États-Unis à bombarder l'Afghanistan. Et, après ça, on demande encore mon appui pour aller les nourrir. Je ne sais pas quoi penser ». (C44) Ainsi, il semble que l'action sociale doit être limitée. Le rôle de médiateur émerge à nouveau du discours des étudiantes et des étudiants :

J'ai le rôle, un, moi de m'adapter. D'être fonctionnel dans la communauté. J'ai le rôle de faire valoir mes opinions. J'ai le rôle de dire aux gens : moi, je pense comme ça. Toi, tu penses comme ça. Ton point a du sens. Le mien aussi vaudrait peut-être la peine d'être entendu, de se faire valoir. (E27)

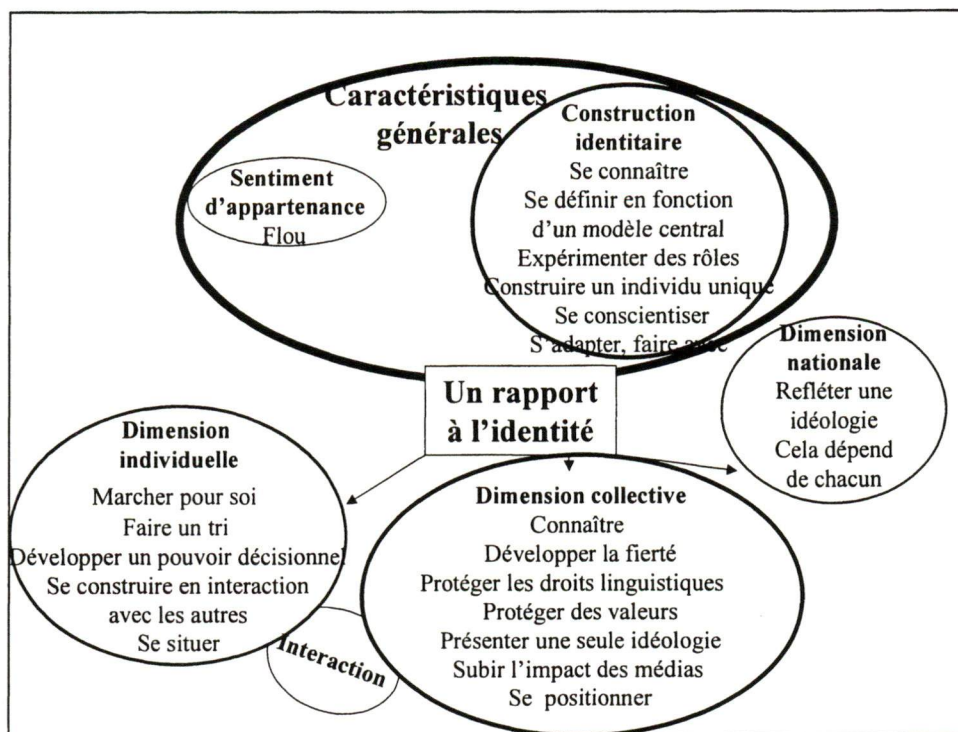
4.2.3 Conclusion

Là encore, le rôle d'éducateur-médiateur transparaît à travers le discours des étudiantes et des étudiants sur le rôle d'acteur de la société civile. Ils se voient acteurs, en ce sens qu'ils sont à la fois des agents de changement, dans un cadre normalisé. Ils semblent donc se considérer comme des médiateurs du changement social.

4.3 Croyances sur le rôle d'auteur

Les propos tenus par les étudiantes et les étudiants permettent de dire, comme le montre la figure ci-dessous, que les croyances sur le rôle d'auteur sont directement reliées à un phénomène de construction de l'identité. Ainsi pour les étudiantes et les étudiants, l'identité est un construit de soi par rapport à soi et par rapport aux autres, dans le cadre de la société. L'individu est responsabilisé dans le développement de ce construit, même si un besoin d'afficher et de protéger une certaine fierté, reflétant une identité collective est présent. La question du sentiment d'appartenance à une collectivité reste floue.

Figure 22
Les croyances sur le rôle d'auteur



4.3.1 Les caractéristiques générales

Les étudiantes et les étudiants affirment vouloir « être quelqu'un », développer une identité pour pouvoir être citoyen : « Oui! Parce qu'un citoyen, pour être citoyen, il faut être quelqu'un. Pour être quelqu'un, il faut avoir une identité ». (B37) Cependant, leur rapport à une appartenance quelconque, en lien avec ce développement, semble également flou.

Moi, j'ai plus l'impression de me sentir, c'est peut-être les effets de la mondialisation qui commencent à se faire sentir, mais tu sais, une femme qui appartient au monde d'abord avant d'appartenir, puis à l'humanité avant d'appartenir au Québec. (D41)

Il s'agit donc, ici, d'appartenances multiples, mais ce rapport à ces appartenances demande à chacun de construire son identité, afin d'être en mesure de fonctionner dans la société.

Selon les étudiantes et les étudiants, la construction de l'identité se fait en fonction de connaissances, en fonction d'un rapport à soi, en fonction d'un modèle central et en expérimentant des rôles. L'objectif, pour eux, est de construire un individu unique capable de vivre avec les autres et de fonctionner en société : « notre identité se fait par nos choix. Elle se fait par nos connaissances. Elle se fait par comment on se définit. Donc, pour se définir, il faut être capable de trouver un modèle, le modèle central ». (E29)

4.3.2 *La dimension de l'identité individuelle*

L'importance de l'identité individuelle semble émerger du discours des étudiantes et des étudiants. Elle serait due au développement de l'individualisme lié au capitalisme.

Les gens marchent pour eux autres mêmes. Puis, le système capitaliste est basé là-dessus aussi là. De travailler pour soi, puis d'aller chercher de ce qu'il y a de mieux. (A36)

Mais, cette construction individuelle se fait quand même par interaction avec les autres et en exerçant son pouvoir décisionnel : « C'est ça, moi je pense que l'identité individuelle se construit peut-être en même temps que l'identité collective ou, en tout cas, se construit dans la collectivité ». (C49)

4.3.3 *La dimension de l'Identité collective*

Le rapport à l'identité collective semble difficile à cerner dans le discours des étudiantes et des étudiants. Un manque de connaissances et un manque de valeurs sont rapportés par les étudiantes et les étudiants comme étant le vecteur du relâchement du lien social : « Si on tentait de respecter davantage les valeurs de tous, peut-être que ça serait moins compliqué pour chacun de se trouver une identité collective ». (F38) Des dérives possibles, comme le développement d'une idéologie unique due à l'impact inconsidéré des médias, sont mentionnées. Cependant, l'identité collective est nécessaire pour développer une fierté d'appartenance. Le droit est sollicité pour la protéger. Mais, là encore, il apparaît que c'est en se positionnant que l'on construit l'identité collective.

La construction du lien social se fait sous influence. Le risque d'une idéologie dominante est crainte : « je pense qu'il y a risque, justement, qu'on ne présente qu'une seule idéologie, expliquer qu'est-ce que c'est la gauche, qu'est-ce que c'est la droite, ce que c'est le socialisme, libéralisme ». (A35) Cependant, une fierté d'être Québécois en lien avec une politique sociale émerge : « Je considère encore qu'au Québec, on a une société qui est relativement plus de gauche que la plupart des sociétés nord-américaines là je me sens fier là, que je suis prêt à défendre ». (G37) La responsabilité de l'individu est sollicitée dans cette construction.

Dans le sens où ça va t'ouvrir à certaines questions, à certains problèmes, débats. Toi, en te positionnant, par rapport à ça, c'est là que ça va construire ton identité collective. Parce que c'est toi qui va décider à quoi je m'identifie dans la société et qu'est-ce que j'accepte? Qu'est-ce que j'en retire? Qu'est-ce que je n'accepte pas? (D40)

Enfin, selon les croyances des étudiantes et des étudiants, le droit est quand même sollicité pour protéger cette identité collective : « la Loi 101, c'est vraiment

ici au Québec. Mais, je pense que c'est une forme de protection, c'est une loi qui nous protège». (D41)

4.3.4 *La dimension de l'identité nationale*

L'identité nationale semble exister pour les répondants. Cependant, cette existence est reliée à un positionnement idéologique révélant un choix personnel : « Mais, au Québec, on a vraiment comme deux peuples. Il y a le peuple québécois qui est vraiment une entité culturelle différente de par sa langue, de par ses origines. Puis le peuple canadien » (D42); « je suis très partagé par rapport à mon identité nationale. J'ai longtemps été souverainiste. Bien, avec la mondialisation, ça nous amène à nous poser des questions sur la viabilité nationaliste ». (G38) Cette identité nationale ne doit pas être imposée. Son développement pourrait être en lien avec l'éducation à la citoyenneté.

4.3.5 *Conclusion*

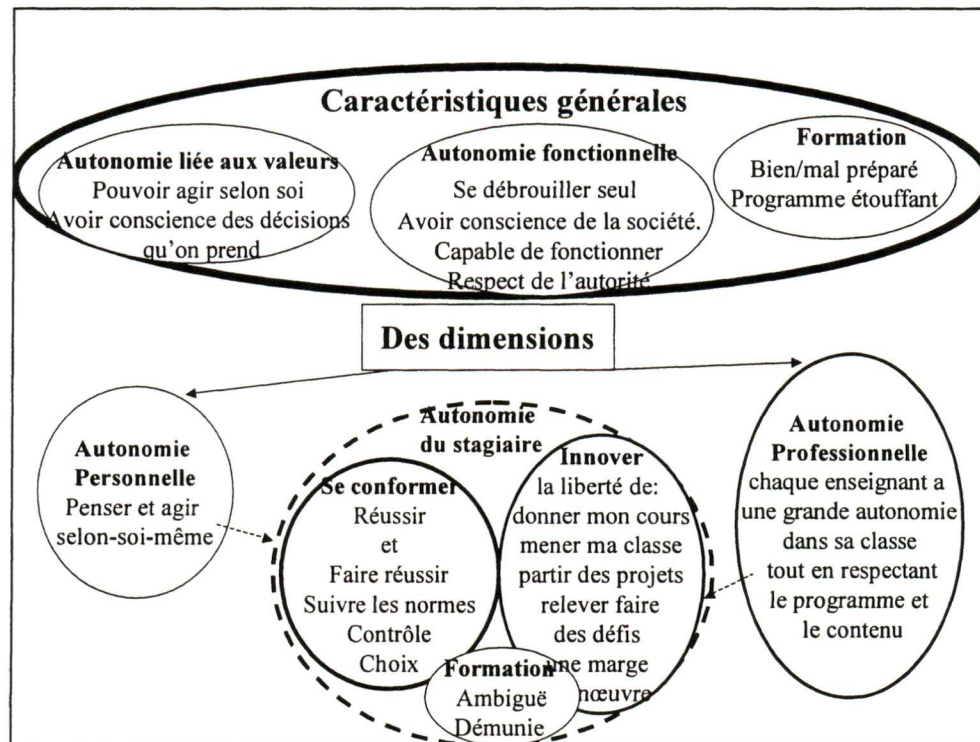
Selon le discours des étudiantes et des étudiants, la prise de conscience d'appartenances multiples conduit l'individu à construire son identité. Cette position de conciliateur d'identités répond au phénomène d'interaction entre les différentes dimensions identitaires.

4.4 **Croyances sur l'autonomie**

Les étudiantes et les étudiants définissent l'autonomie ainsi : « L'autonomie, bien, c'est d'être capable de se débrouiller seul ». (G38)

Comme le montre la figure ci-dessous, en général, les étudiantes et les étudiants situent l'autonomie en lien avec les valeurs et le fonctionnement de la société. La formation est interpellée dans cette construction de l'autonomie, mais ne semble pas y répondre. Le rapport de l'autonomie du stagiaire est étudié en fonction du rapport à l'autonomie personnelle et du rapport à l'autonomie professionnelle.

Figure 23
Les croyances sur l'autonomie



4.4.1 Les caractéristiques générales

Pour les étudiantes et les étudiants, la question de l'autonomie reste ambiguë. En effet, on peut discerner une autonomie morale ou éthique à côté d'une autonomie fonctionnelle.

Ainsi, le rapport aux valeurs est clairement énoncé : « C'est justement pouvoir agir selon toi, selon ta façon de penser, tes valeurs. Pouvoir agir toi-même avec ça » (H42); « Il faut que tu sois autonome. Ça, c'est tout le temps des affaires, c'est toujours une question de morale, un petit peu d'éthique là ». (B38) L'autonomie fonctionnelle est tout aussi importante. Elle permet de tenir compte des autres et du rapport à l'autorité : « L'autonomie, c'est être capable de fonctionner par soi-même, être capable de se débrouiller, être capable de se trouver des moyens, trouver des solutions, du moins des pistes de solutions » (F31); « Mais, il faut toujours faire attention pour ne pas non plus les monter contre l'autorité, en fait ». (B39)

Les étudiantes et les étudiants se disent à la fois bien et mal préparés pour exercer cette autonomie. D'un côté, ils font preuve d'une certaine confiance :

Oui! Je trouve qu'on est bien préparés. Nous, on n'a pas encore un horizon élargi, donc, on est peut-être plus, je ne dirais pas qu'on est plus objectifs, mais on n'a pas des valeurs précises par rapport à l'enseignement ou des idées particulières par rapport à ça. (F40)

D'un côté, ils appréhendent l'application de la réforme.

On n'a pas les outils. On n'a pas la formation. Les programmes ne sont pas sortis encore pour l'année prochaine, de toute façon. Donc... On est toujours dans l'inconnu, ce n'est pas facile. (H44)

Cependant, la charge du programme, vue comme étouffante, ne leur permettrait pas véritablement de réfléchir sur la question de l'autonomie.

Bien, dans le sens que, en ce moment, les programmes scolaires sont peut-être un petit peu étouffants là. Il y a beaucoup de matière à passer. Ça nous permet peut-être moins de développer certains autres côtés, certaines attitudes. On est pressés par le temps. (G39)

Le facteur temps semble être une problématique émergente du discours des étudiantes et des étudiants.

4.4.2 *La dimension de l'autonomie individuelle*

Même si les étudiantes et les étudiants affirment que : « Bien, l'autonomie, c'est d'être capable d'agir selon toi-même et de penser selon toi-même. D'être autonome, finalement », (D42) il ne semble pas y avoir une réflexion sur l'autonomie, en dehors de l'autonomie vue dans leur situation de stagiaire professionnelle.

4.4.3 *La dimension de l'autonomie professionnelle*

Les étudiantes et étudiants semblent conscients des différentes pressions auxquelles ils sont soumis. Pour eux, l'autonomie professionnelle permettrait la gestion de l'interaction de différentes pressions.

Il y a une interaction qui est quand même – au niveau de l'autonomie professionnelle – qui est assez globale et complexe. Parce que tu as beaucoup de rôles à faire, justement. Puis, tu as différentes sphères à ton emploi. Tu as différents groupes qui interviennent. D42)

De plus, les étudiantes et les étudiants semblent trouver que le professeur fait preuve de beaucoup d'autonomie :

Ce qui se passait dans la classe de l'enseignant, c'est sacré. Les autres enseignants ne vont pas se mêler de ce qui se passe dans la classe de l'enseignant. On a quand même une grande liberté. (A38)

L'ambiguïté du discours des étudiantes et des étudiants provient des pressions exercées par différentes attentes. Ainsi, deux logiques émergent du discours, soit celle du conformisme et celle de l'innovation.

La première logique, celle du conformisme, est la mieux illustrée. Elle correspond tout d'abord à la logique de la réussite qui consiste à faire ce qui est demandé pour réussir. Ils admettent être conformistes avec une petite marge de manœuvre, car ils œuvrent avec les valeurs de quelqu'un d'autre. Certains trouvent cela normal d'être encadrés, d'autres trouvent cela « plate ».

Dans cette logique, il faut, en premier lieu, réussir « Faire selon les normes, parce que si tu ne fais pas comme les normes, bien tu ne réussiras pas. Puis, des fois, tu trouves ça dur un petit peu. J'aimerais ça sortir des normes, même » (B40); « on n'est jamais totalement soi-même. Puis, on est soumis à une évaluation aussi ». (A39)

En second lieu, l'autonomie sert à s'adapter à différentes situations et, notamment à construire seul son cours et à trouver des solutions pour contrôler sa classe :

Être capable de garder le contrôle de ma classe sans tout le temps les envoyer au directeur. Être capable de faire, de bâtir mes cours. Être capable de, mais ça bien sûr, encore une fois, c'est essayer de voir à ce que mon cours soit le plus complet possible. Ça, c'est de l'autonomie professionnelle. (E31)

En résumé, dans cette logique, les étudiantes et les étudiants demandent de l'encadrement et un peu de liberté : « J'aimerais ça avoir un certain encadrement. Mais, d'avoir la liberté de dire : okay, c'est assez, j'ai assez d'encadrement » (C51); « Se conformer apporte des « Je sais que je ne suis pas totalement toute seule. Il y a quelqu'un en arrière de moi qui est là pour me guetter pareil ». (B39)

La deuxième logique émergente du discours est celle de l'innovation. Les étudiantes et les étudiants reconnaissent qu'ils ont la liberté d'innover, de relever des défis, de créer des projets. Cependant, la responsabilité de faire ce choix les insécurise. Certains se sentent démunis devant cette responsabilité :

Oui, on a le choix de le faire. Mais, c'est que c'est insécurisant parce que c'est quelque chose de nouveau, c'est quelque chose qui n'a pas été beaucoup essayé. C'est toujours plus sécurisant d'arriver et de donner un cours magistral. Tu dis : j'ai passé ma matière. (G39)

Ainsi, dans cette logique les étudiantes et les étudiants ont une certaine liberté : « Il faut qu'on ait une certaine marge de manœuvre, sinon... On n'est pas des robots, rien de ça ». (F39) Ils décident de la façon de donner leurs cours et de mener leurs classes.

C'est de mener ma classe comme moi je l'entends, en fonction pas parce que c'est moi qui décide, c'est parce que je suis intimement convaincue que c'est ce qui est le mieux pour les élèves, c'est dans l'intérêt des élèves, c'est dans mon intérêt à moi aussi, parce que ça correspond à mes valeurs, (A38)

Les étudiantes et les étudiants trouvent qu'ils ont « des défis intéressants. Sauf, que c'est sûr, que ce n'est pas évident ». (G40) En effet, mettre en pratique leur autonomie leur semble, en bout ligne, quand même difficile :

Bien, je veux dire, j'ai réussi à apporter quelques changements. Mais, encore là, je reviens à dire qu'il fallait que j'aie son accord. Donc, s'il n'était pas d'accord, je ne le faisais pas. Donc, ça, j'ai eu ma petite liberté, en autant qu'il était d'accord. Donc, c'est un petit peu de conformisme là-dedans. (H43)

Un décalage entre la formation et la pratique est noté, ainsi qu'une mauvaise compréhension des attentes par rapport au degré de liberté à donner aux

stagiaires : « Tu t'en rends compte. Ils disent à l'université : tu es obligé de faire ça. Mais quand vous allez arriver devant une classe, c'est plus de même que ça marche. C'est ça qui est le plus dur ». (B40) Ils se sentent démunis :

On a vu beaucoup de théories, le constructivisme coopératif, mais au niveau de la pratique, au niveau... Il n'y a pas tant de matériel qui est sorti là. Je trouve qu'il y a beaucoup de belles pensées, de belles choses qu'on voudrait faire avec ça, mais je trouve qu'on est encore un petit peu démunis face à ça. (G39)

En résumé, les étudiantes et les étudiants croient que, pour réussir, ils doivent concilier deux logiques, celle du conformisme et celle de l'innovation pour réussir.

4.4.4 *Conclusion*

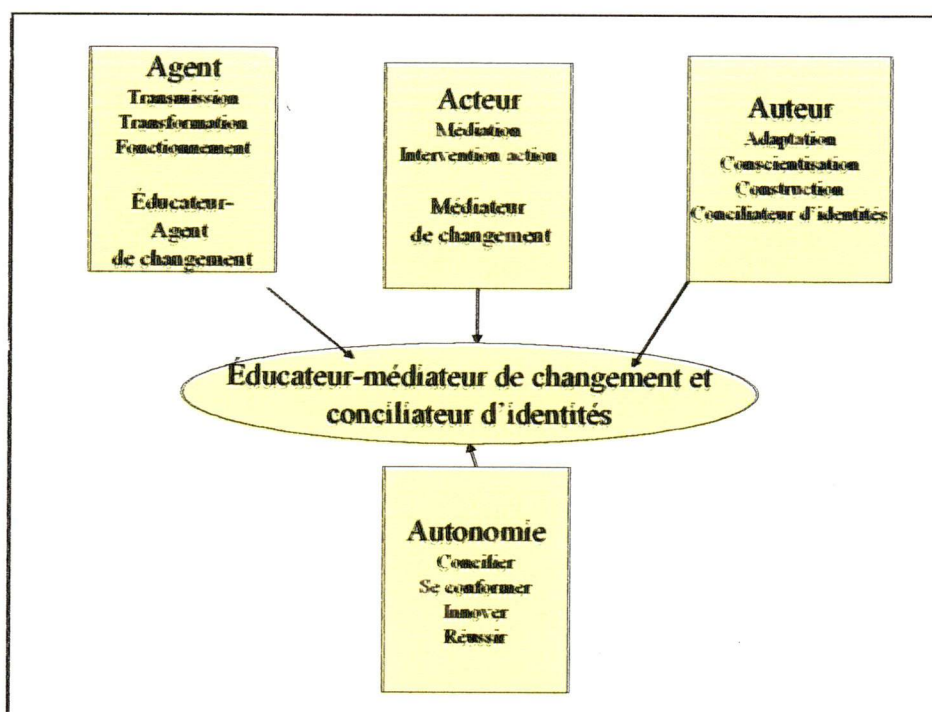
L'autonomie est pensée en fonction de la profession, en fonction du travail à faire. L'autonomie personnelle est assez peu développée. Quant à l'autonomie professionnelle, elle est sous-tendue par deux logiques qui peuvent être, soit complémentaires, soit en opposition. Le stagiaire se doit de se conformer à ce qui est demandé pour réussir, mais il a le sentiment de pouvoir innover, s'il choisit de le faire.

4.5 **Conclusion sur les croyances sur les rôles à tenir face à l'éducation à la citoyenneté**

À travers les différents rôles d'agent, d'acteur, d'auteur et en fonction de ce que représente l'autonomie, les étudiantes et étudiants définissent leur rôle d'éducateur-médiateur de changement. Les étudiantes et les étudiants n'ont pas opté pour un rôle en particulier, mais se sont positionnés par rapport au changement

social à travers les croyances qu'ils entretenaient sur chacun des rôles. La figure 24, ci-dessous, représente la logique que suit ce rôle d'éducateur.

Figure 24
Les croyances sur les rôles



5. CONCLUSION

Les résultats présentés de façon systématique, en suivant les parties définies par le protocole d'entrevue d'où a découlé le système de codification, a permis de faire émerger des figures en lien avec les questions posées. Les deux premières parties ont permis de décrire et de définir les enjeux sous-jacents à l'éducation à la citoyenneté et rassemblent les résultats en lien avec la première question de notre recherche. La troisième partie a permis de circonscrire une définition large de l'éducation à la citoyenneté et donne les résultats en lien avec la deuxième question. La quatrième partie a permis de faire émerger les perspectives

entretenues par les étudiantes et les étudiants en rapport avec l'éducation à la citoyenneté et procure les résultats pour répondre à notre dernière question.

Le chapitre suivant permettra l'interprétation et la discussion de ces résultats en relation avec le chapitre trois portant sur la recension des écrits et la modélisation de notre cadre de référence.

SIXIÈME CHAPITRE

INTERPRÉTATION ET DISCUSSION

Interpretation, by definition, involves going beyond the descriptive data. Interpretation means attaching significance to what was found, making sense of findings, offering explanations, drawing conclusions, extrapolating lessons, making inferences, considering meanings, and otherwise imposing order on an unruly but surely patterned world. (Patton, 2002, p. 480)

Ce dernier chapitre comporte trois sections en lien direct avec les questions posées dans notre thèse. La première section est consacrée à l'interprétation des croyances des étudiantes et des étudiants en formation initiale en enseignement recueillies lors de notre enquête sur les enjeux sous-jacents à l'éducation à la citoyenneté et à l'émergence de définitions qui y sont rattachées. On y dégage des enjeux accrocheurs à des degrés différents par l'intérêt porté par les étudiantes et les étudiants aux dimensions données à ces enjeux et par les rapports privilégiés par ces étudiants dans chaque enjeu. Dans la deuxième section, les croyances des étudiantes et des étudiants annoncent un discours ambivalent sur l'éducation à la citoyenneté sur un continuum, entre une citoyenneté statique et une citoyenneté dynamique à l'intérieur d'une structure régulée, ainsi qu'une approche pragmatique pour le résoudre. La dernière section fait émerger des croyances sur les rôles d'agent, d'acteur et d'auteur, le rôle d'éducateur gestionnaire de changement, médiateur de rôles et conciliateur d'identités. La conscientisation de l'interrelation chez les étudiantes et les étudiants entre les trois questions posées, c'est-à-dire entre les enjeux sociaux, l'éducation à la citoyenneté et le rôle du futur enseignant, n'est pas évidente et reste toujours posée. Un questionnement quant à la formation initiale en

enseignement pourra être soulevé. Les étudiantes et les étudiants sont-ils formés à se poser des questions ou à y répondre?

Pour aller au-delà de la description des données du chapitre précédent, lesquelles sont déjà organisées en figures pour faciliter l'émergence de sens, nous nous référons au tableau 1 du chapitre 2 concernant les rapports possibles classés selon les enjeux et à notre cadre de référence du chapitre 3 pour comprendre, expliquer et discuter les croyances des étudiantes et des étudiants sur les enjeux sous-jacents à l'éducation à la citoyenneté. Les extrapolations en lien avec la formation initiale se feront en fonction de leurs positions quant aux différents rôles et en fonction des perspectives sur l'éducation à la citoyenneté qui détermineront celui qu'ils sont prêts à endosser dans la société.

1. DES ENJEUX ET LEUR INTERRELATION AVEC LES RÔLES D'AGENT, D'ACTEUR ET D'AUTEUR

Les différents enjeux sous-jacents à l'éducation à la citoyenneté situent l'étudiante ou l'étudiant dans son rapport au monde et, par conséquent, le confronte à ses futurs rôles potentiels, soit celui d'agent, celui d'acteur et celui d'auteur. À travers ses croyances, ces enjeux paraissent accrocheurs à différents degrés.

1.1 Le pluralisme : une ouverture à échelle variable

Les croyances des étudiantes et des étudiants portent sur les quatre paramètres suivants : un constat de changement dans la société québécoise, une ouverture sur le monde inévitable, une société qui doit fonctionner et une école qui s'implique pour gérer l'enjeu du pluralisme (figure 5, p. 261). L'adéquation du rapport à la différence se fait à travers la coexistence des deux seuls rapports

issus de la typologie sur le pluralisme⁷¹, soit celui à la culture et celui à l'intégrationnisme, pour concilier certains constats des croyances des étudiantes et des étudiants sur le pluralisme. Ces constats, au nombre de neuf, sont les suivants :

- a) le respect de la diversité culturelle et l'encouragement de la connaissance des cultures ne signifie pas un encouragement de la diversité, mais plutôt une volonté de mieux comprendre;
- b) la rétention culturelle est encouragée dans le secteur privé et l'existence des quartiers ethniques est vue comme une richesse si elle ne conduit pas à la ghettoïsation;
- c) dans le secteur public, la différence affichée est tolérée, sauf pour ce qui est du Kirpan;
- d) une ingérence de l'école est permise dans ce cas précis;
- e) la société d'accueil s'accorde le privilège d'exiger qu' « on vive un peu comme nous ». En ce sens, il n'y a pas d'égalité totale des cultures;
- f) la violence contre la personne est rejetée au nom de principes universels;
- g) l'échange et la participation sont recommandés;
- h) une certaine acculturation, liée à la transformation de la société actuelle, est cependant constatée et reconnue;
- i) une réflexion par rapport à sa propre culture est engagée et le consentement de la personne, par rapport au choix des référents culturels, est préconisé pour se distancier des pressions exercées par l'environnement.

⁷¹ Selon les définitions que nous avons données pour le système de codification (Annexe P), nous retiendrons les points suivants pour fin de comparaison.

Multiculturalisme

a) encouragement de la diversité culturelle; b) participation au développement de la société civile; c) rétention de sa culture dans le secteur privé; d) non-interférence dans le secteur privé.

Interculturel

a) reconnaissance de plusieurs cultures; b) reconnaissance d'une relation égalitaire avec le groupe culturel dominant; c) encouragement de l'interaction dynamique.

Culturalisme

a) rétention dans les sphères publiques et privées des cultures d'origine.

Relativisme culturel

a) reconnaissance de l'égale valeur de toutes les cultures; b) les pratiques culturelles également respectables.

Intégrationnisme

a) participation au développement de la société; b) rétention de sa culture en privé; 3) Interférence de la société d'accueil sur certaines pratiques culturelles.

En premier lieu, même si la plupart de ces éléments se trouvent dans le processus interculturel décrit par Ouellet⁷², ils définissent la tendance intégrationniste de la position des étudiantes et des étudiants, tout en démontrant une ouverture envers la différence. Il est vrai que l'exposition au débat sur le pluralisme culturel est présent dans la société civile et dans les objectifs du curriculum, que ce soit dans les programmes scolaires (Gouvernement du Québec, 2000 et 2002), ou dans le référentiel ministériel pour la formation des maîtres (Gouvernement du Québec, 2001). Pour les étudiantes et les étudiants, la connaissance des cultures est importante pour une meilleure compréhension de la différence, mais cette compréhension a une visée intégrationniste. En effet, pour les étudiantes et les étudiants, la société reconnue comme plurielle doit fonctionner avec ses lois, ses valeurs et sa langue. Le pluralisme ne doit pas être la cause d'une « disfonctionnalité » sociale. L'intégrationnisme préconisé évolue sur un continuum entre une citoyenneté statique et une citoyenneté dynamique, entre la création d'un citoyen conforme et un citoyen critique (figure 14, p. 315) selon les situations envisagées. En ce sens, l'école a un rôle à jouer pour permettre d'atteindre cet objectif de médiation entre citoyenneté statique et citoyenneté dynamique. Il se pourrait donc que l'école qui a une fonction de contrôle (figure 13, p. 310) ait aussi une fonction régulatrice. Elle aurait même une position équilibrante pour laquelle Postman (1981) mentionne que, dans une société en changement, l'école aurait une fonction de mémoire et de jugement plutôt qu'une fonction émancipatrice. Ainsi, il est fort possible que la médiation envisagée par les étudiantes et les étudiants favorise la création d'un citoyen conforme à la société d'accueil.

⁷² Primauté de la différence dans le cadre de l'interculturel : a) prendre au sérieux la culture des autres; b) situer les dimensions culturelles dans l'ensemble de la dynamique économique, sociale et politique dans laquelle s'inscrivent les groupes qui la portent; c) apprendre à se situer soi-même par rapport à sa propre culture et à la dynamique sociale dans laquelle elle s'inscrit; d) apprendre à s'orienter dans la tension décrite par Simard entre « sagesse de la certitude et sagesse de l'incertitude »; e) saisir la complexité des problèmes que pose le maintien de rapports harmonieux entre les groupes dans une société pluraliste (Ouellet, 1988, p.119-122).

D'ailleurs, le curriculum reprend à son compte la fonction de mémoire, en associant l'éducation à la citoyenneté et l'histoire. Cependant, les étudiantes et les étudiants, même s'ils mentionnent l'histoire, font allusion à l'économie, aux sciences politiques, au développement de connaissances en général. Ils préconisent aussi le développement cognitif et moral de la personne (figure 18, p.330), ils favoriseraient donc une approche globale de l'éducation à la citoyenneté qui correspond plus au discours gouvernemental des États généraux. Ils ne se sont pas encore approprié le nouveau discours où histoire et éducation à la citoyenneté sont associées, puisque les entrevues se sont passées avant la parution du programme du secondaire dans lequel cette association est avancée.

Par contre, la fonction de jugement se retrouve dans le discours des étudiantes et des étudiants à côté de l'esprit critique, tout comme il se retrouve dans le discours officiel. En effet, il est important pour eux d'apprendre à « se situer », c'est-à-dire à prendre position. Cependant, leur discours sur l'action sociale en rapport avec le changement extra-normes (figure 21, p. 342) permet aussi de dire qu'ils écartent l'émancipation vue comme une forme de marginalisation et que la prise de position préconisée est encadrée. Dans ce contexte, l'ouverture envers la différence, telle qu'elle est avancée par les étudiantes et les étudiants, prête à confusion. Cette confusion est enrichie par une vision dichotomique de la régulation institutionnelle, et ce, aux niveaux de l'État, du ministère de l'Éducation et de l'école. De fait, l'État est responsable du fonctionnement de la société et de la gestion démocratique du changement social; le ministère de l'Éducation donne la ligne à suivre, en étant initiateur de réformes ainsi qu'en gérant les problèmes engendrés et, enfin, l'école a une fonction de contrôle et est initiatrice de projets en accord avec la communauté locale. Ainsi, la communauté locale pourra s'immiscer dans le fonctionnement de l'école et dans la gestion du pluralisme aussi longtemps que la ligne à suivre ne sera pas perturbée. Les croyances des étudiantes et des étudiants s'insèrent bien dans le discours de la réforme qui met l'accent sur la

socialisation. Ainsi, ces derniers semblent adhérer à la position de médiation que lui délègue le gouvernement et sont à la recherche du compromis raisonnable dans le respect de l'organisation sociale telle qu'elle est préconisée par les documents gouvernementaux. Ainsi repensée avec de nouveaux pouvoirs, l'école a une mission de gestion culturelle. Elle est, en fait, un lieu d'initiation culturelle dans le sens d'apprentissage d'une culture liée à une organisation, ici l'école. Cette initiation culturelle dans une visée intégrationniste prendrait alors l'allure d'imposition culturelle.

Ainsi, on note dans le discours des étudiantes et des étudiants, une certaine ambivalence entre le rôle d'imposition culturelle et celui de médiation culturelle. Dans le premier cas, la culture est plus normative, l'intégration plus contraignante. Dans le second cas, le rapport à la culture est basé sur le respect, l'échange, le consentement, la recherche de la définition d'une culture consensuelle. Si certains propos assimilationnistes peuvent faire penser à une logique d'imposition culturelle, on ne peut les traiter véritablement de racistes, même si on parle de hiérarchisation des cultures. Il s'agit plutôt d'une hiérarchisation des cultures en fonction d'un pouvoir économique qui semble y être attaché. Un souci d'équité et de justice semble présent et pourrait être une prémisse à une perspective de la critique sociale dans la différenciation entre les pays du nord riches et les pays du sud pauvres.

Ainsi, la logique qui émerge à travers le discours des étudiantes et des étudiants est celle de la gestion du pluralisme, logique déjà mentionnée par Davis (1974) et Lemieux (1974). Les étudiantes et les étudiants se posent alors en gestionnaires de l'État, engagés dans un processus de médiation, avec cependant quelques nuances. Cette gestion se fait dans des limites imposées à l'intérieur d'un cadre légiféré. Certains éléments ciblés par Ouellet (1995) sur les excès de l'ethnocentrisme, comme l'enfermement des individus dans une identité culturelle fixe, le renforcement des frontières entre les groupes et la fragmentation des programmes scolaires sous l'impact de revendications particulières, ne sont pas

négociables. Parmi les orientations que nous avons définies et présentées au tableau 10, p. 162, sur l'intégration, la position des étudiantes et des étudiants se rapprocherait de celle de la conciliation (Pagé, 1993) dans un cadre limité avec des tendances transculturelles (Ouellet, 1992) prônant des principes comme la justice et la non-violence. Les termes de médiation et de conciliation émergeant du discours des étudiantes et des étudiants, nous pouvons avancer qu'ils se proposent de jouer le rôle d'acteur social entre les élèves et le gouvernement dans le sens de l'intervention sociale. Comme nous l'avons mentionné au chapitre 3, l'intervention sociale est le lieu de l'*empowerment*, c'est à dire du développement des compétences pour atteindre des objectifs donnés.

Cependant, si l'ingérence de la société d'accueil est permise dans certains cas précis, le consentement de la personne prime quant aux choix des référents culturels. Il s'agirait ainsi d'une intégration volontaire qui se situerait sur le plan d'une forme d'autorégulation. Ce choix, qui impliquerait une position d'auteur, se fait à l'intérieur d'un espace francophone réglé par des principes universels. Comme nous l'avons déjà mentionné, l'interpellation de la notion de justice sociale pourrait être la prémisse d'une position de la critique sociale similaire à celle tenue par Kubow (1997), où la lutte contre la pauvreté représente un des consensus sur lequel les étudiantes et les étudiants et les administrateurs se sont entendus. Cependant, même s'ils parlent des pays pauvres et des pays riches, il est question ici de prise de position personnelle face au pluralisme, qui ne semble pas en lien avec une idéologie de classe. En effet, l'appartenance à un groupe ou à une classe sociale, quant à elle, ne semble pas apparente. Ainsi, si l'on se réfère à Issalys (1999), cette position sur l'autorégulation renforce la position de l'étudiant en formation initiale comme médiateur du pluralisme culturel. Dans cette position, la réalité est un construit en situation, ce qui écarte la position de la théorie critique qui suggère que la réalité existe, mais elle ne peut pas toujours être appréhendée ou comprise (Guba, 1990). Qui plus est, cette situation de médiateur de nouvelles significations culturelles, dans un contexte tirailé par « *competing value claims and*

conflicting strategies » (Angell, 1998a, p. 510) ou par différentes idéologies véhiculées par le curriculum (Laforest et Lenoir, 1995) correspond tout à fait à ce que veut développer le nouveau programme de formation des maîtres à travers la compétence 1, soit celle où, dans l'exercice de ses fonctions, « l'étudiant est critique, héritier et interprète d'objets de savoir et de culture » (Gouvernement du Québec, 2001), [en sous-entendant que l'interprétation mentionnée soit un « construit » et non un « donné » gouvernementale]. Une perméabilité des croyances qui évoluent en fonction du discours officiel, des situations et des événements à gérer, semble entrer en contradiction avec le rôle de critique, héritier et interprète des objets de savoir et de culture.

Les événements du 11 septembre 2001 sont en filigrane dans la discussion se rapportant au pluralisme culturel. Le rapport à la violence sous-jacent au rapport à la diversité est perçu par les étudiantes et les étudiants comme un phénomène économique « de l'autre qui n'a rien à perdre ». Ainsi, la différenciation entre les pays pauvres et les pays riches tant dénoncée par Kubov est présente. Il apparaît cependant que si le terrorisme reste la guerre des pauvres, il ne sert à rien. Dans un même ordre d'idées, les conséquences de la guerre au terrorisme sont dénoncées comme une accélération du racisme, une paranoïa de la sécurité et une infiltration de l'impérialisme américain. Cependant est également acceptée la possibilité que la situation de guerre puisse générer des restrictions dans les libertés, ce que, dans son étude sur les perceptions des élèves du primaire sur la guerre du Golfe, Knowles (1993) suggère en disant que le patriotisme occulte toute pensée critique. Comme nous l'avons déjà mentionné, une certaine perméabilité des croyances aux situations pourrait conduire au cautionnement de restrictions quant à l'application des droits et des libertés.

En résumé, le respect des cultures fait partie du langage des répondantes et des répondants, mais, exception faite du courant du racisme, il fait également partie de tous les autres courants de la typologie sur le pluralisme. De plus, l'étude de

Kubov (1997) mentionne que l'acceptation du pluralisme fait partie d'un des consensus établis entre les étudiantes et les étudiants et administrateurs. Il s'agit d'une forme de rhétorique *du politically correct*. Une position polymorphe pourrait révéler une absence d'idéologie structurée. Il serait alors intéressant de déceler lequel des cinq modes d'opération de l'idéologie – la légitimation, la dissimulation, l'unification, la fragmentation, la réification – décrits par Thompson (1990, p. 58) est manquant. De plus, la volonté de préserver une identité collective est manifeste et, en ce sens, la différence affichée, quoique tolérée, perturbe. Ainsi, selon les étudiantes et les étudiants, il y a une identité collective à conserver et une langue commune à faire respecter et, quoiqu'une forme de nationalisme soit sous-jacente, ce nationalisme doit être différent, car il est perçu comme restrictif.

Déoulant du discours des étudiantes et des étudiants, la définition du pluralisme se doit de refléter la perméabilité de leurs croyances aux situations, c'est pourquoi nous qualifions leur position de fluctuante par rapport au pluralisme d'ouverture à échelle variable. Pour tenir compte de tous les paramètres que nous avons évoqués, la définition du pluralisme culturel, assez complexe, serait :

[...] une ouverture à la diversité culturelle de la société québécoise, société où chacun aurait la responsabilité du choix de ses référents culturels dans un cadre fonctionnel régit par les lois, les valeurs et les principes de justice et d'équité qui constituent l'identité collective de la société d'accueil.

Selon Beauchesne (1991), cette définition s'apparenterait à une définition de type structurale. De fait, l'étudiant aurait à jongler avec l'imposition culturelle, par le biais de l'imposition d'une langue et de valeurs de base ainsi qu'avec la médiation culturelle dans la négociation de nouvelles significations culturelles. Elle ou il serait à la fois agent d'une imposition culturelle et intervenant social dans une médiation culturelle. Son rôle d'auteur du choix de ses référents culturels serait

donc limité et son rôle d'intervenant, c'est-à-dire d'acteur dans un cadre normalisé, prendrait le pas sur son rôle d'auteur.

1.2 La mondialisation : une question de gestion des conséquences

Notre cadre de référence nous donne une série de rapports que l'étudiante ou l'étudiant pourrait entretenir avec la mondialisation (tableau 1, p. 73) : individualisation libérale, économie de marché, compétition, médias, régulation, ordre, sécurité, cohésion sociale et contrôle du changement.

Les étudiantes et les étudiants évoluent dans le temps de la mondialisation où l'interdépendance entre les pays est chose courante. La mondialisation est un mouvement inexorable générant des impacts positifs, soit l'ouverture sur le monde et le développement de connaissances, et des impacts négatifs, soit l'exploitation et l'uniformisation (figure 6, p. 270). Le discours tenu sur les catégories *a priori* issues du cadre de référence reprend la plupart des éléments théoriques que nous avons mis de l'avant au chapitre 3.

En effet, la plupart des facteurs économiques de la mondialisation avancés par Pestieau (1999), tels que les progrès techniques des communications et des transports, la division internationale de la production, la délocalisation industrielle et la déréglementation, y sont abordés. Ces éléments ont été traités à travers l'exemple des maquiladoras et à travers la réflexion sur la consommation. Seul l'aspect de la dématérialisation de l'économie échappe aux étudiantes et aux étudiants. L'aspect industriel des marchés mondiaux est présent, mais l'aspect financier est peu connu. De plus, les conséquences de la mondialisation sur la standardisation des mœurs, sur la perte du sentiment d'appartenance dû aux migrations, sur la pensée politique unique et sur l'affaiblissement des économies locales qui agit directement sur celui de l'État sont connues. Quoique l'excès de

compétition générée par le modèle libéral soit dénoncé par les étudiantes et les étudiants, la mondialisation ne s'avère pas seulement le monde de demain, mais bien le leur dans la mesure où ils le connaissent. Ainsi, leur discours sur les généralités de la mondialisation ne permet pas de dire que la mondialisation est considérée comme un enjeu. Il s'agirait davantage pour eux d'un état de fait incontournable, d'un élément contextualisant plus que d'un enjeu. Seul le discours ciblé sur certaines dimensions de la mondialisation ont permis de faire émerger certaines résistances.

La communication : un système biaisé. En effet, les critiques sur la communication informationnelle, apportées par Monière (1999) se retrouvent dans le discours des étudiantes et des étudiants qui ont conscience que « quantité ne veut pas dire qualité ». Ainsi, la question de l'audimat est soulevée à travers l'aspect sensationnaliste de la nouvelle. De même, ils ont conscience que la nouvelle est traitée culturellement; c'est d'ailleurs pour cela qu'ils conseillent de visiter plusieurs sites sur l'internet et de faire « des méga-recherches ». Ainsi, la centralisation de l'information et un certain contrôle américain par CNN sont dénoncés. Cependant, ils conçoivent le développement des communications comme une amélioration des échanges, quoique l'amélioration de l'accessibilité ne soit pas, pour eux, comme pour Rodotà (1999), une preuve d'une meilleure démocratie. Ils ne croient pas à la démocratie communicationnelle. Pour eux, les moyens de communication font partie de leur environnement et du fonctionnement de leur univers. L'information est un outil. Le contrôle technique pourrait avoir plus d'importance que l'analyse de contenu de l'information. Ils ont conscience de l'importance du savoir technique et demandent une formation sur le traitement de l'information. Ils consomment de l'information et ils en sont conscients. En ce sens, ils deviennent spectateurs du changement social.

L'économie : un impact énorme sur la différenciation des pays nord-sud.
L'augmentation du bien commun, l'amélioration du niveau de vie, le

développement du marché du travail n'ont pas forcément comme conséquence une meilleure répartition du bien commun et donc une meilleure justice sociale. En effet, l'exploitation des pays pauvres est dénoncée. De plus, l'idée de démocratiser par le capitalisme est, elle aussi, questionnée. Les étudiantes et les étudiants font preuve de lucidité dans leurs propos. Certains éléments de la critique sociale, que l'on retrouve dans l'étude de Kubov (1997), sont présents ici encore et pourraient placer l'étudiante ou l'étudiant dans un rôle d'acteur. Kubov parle d'*empowerment* dans le sens de Shor (1992), qui lui donne le sens de la logique de l'émancipation (Giroux, 1980 et 1983). Ce sens est totalement différent de celui que lui donnent Blanchard et ses collègues (1999), pour qui c'est une démarche procédurale en trois temps : a) partage de l'information; b) mise à jour des limites de l'autonomie; c) développement du sentiment d'appartenance et création d'équipe pour remplacer la hiérarchie. Dans cette logique l'*empowerment* vise l'autorégulation. Les figures sur leurs croyances quant au rôle d'acteur (figure 21, p. 342) et celles sur l'autonomie (figure 23, p. 352) montrent que cette logique semble être celle des étudiantes et des étudiants. L'autonomie permet de concilier conformisme et innovation dans le cadre de la classe.

La culture : un mode de vie le « fast food ». Pour les étudiantes et les étudiants, l'uniformisation de la culture due à l'impérialisme américain du *fast food* dans le monde traduit, d'une certaine façon, l'acceptation d'une culture seconde basée sur la rapidité, la productivité et l'éradication des conflits, et ce, même si selon eux, l'individu se trouve devant le choix de suivre ou non ce mode de vie. Ainsi, il semble émerger de leurs propos une indifférence et une impuissance par rapport à un certain mode de vie issu de la dimension culturelle de la mondialisation. Cette forme de passivité face à un mode de vie unique entre dans notre typologie de l'intégration. L'orientation assimilationniste de l'intégration révèle, dans ce cas-ci, un modèle de citoyenneté statique, où le conformisme est de rigueur et où l'étudiant s'avère beaucoup plus agent qu'acteur. Cependant, la présence du libre choix démontre que le relativisme culturel est, lui aussi, présent,

ce qui conduirait l'individu à être un auteur de son identité culturelle, en exerçant son libre choix pour se libérer de son environnement culturel. Agent ou auteur ou encore médiateur comme mentionné lors du traitement du pluralisme, la position des étudiantes et des étudiants relativement au pluralisme fluctue. L'instabilité des croyances est renforcée.

Le politique : un rapport en négatif. L'effacement du politique émergeant des résultats est relié à plusieurs facteurs tels le manque de compétition idéologique, le manque de connaissances politiques, le manque de vraie démocratie, le manque d'imputabilité et le manque de responsabilité civile due au désengagement du citoyen, facteurs que nous avons traité dans l'enjeu de la démocratisation et qui sont traités ici en rapport avec la mondialisation dans sa dimension politique. Nous ajouterons le manque d'adhésion à des idéologies claires. L'absence du politique n'est pas surprenante puisqu'elle confirme l'étude de Niemi et Chapman (1999) montrant une différence générationnelle sur les connaissances politiques entre les écoliers de la 9^e à la 12^e année et leurs parents. Cette position face à la politique les place en observateurs dans une citoyenneté statique et, de ce fait, indubitablement lié au rôle d'agent.

Les valeurs universelles : un vœu pieux. Le rapport aux valeurs qui est exprimé avec force par les étudiantes et les étudiants dans l'enjeu de la laïcisation est très faiblement évoqué dans l'enjeu de la mondialisation. En effet, si l'exploitation des pays pauvres est dénoncée et si l'ajout d'une pensée écologique et de valeurs sociales pour une meilleure répartition du bien commun est préconisé, ces impacts négatifs de la mondialisation sont contestés modérément. Ceci s'explique par le fait que les étudiantes et les étudiants ont une approche pragmatique face à la mondialisation. Ils s'activent à trouver des solutions pour gérer les impacts de la mondialisation. Voici donc les cinq grandes solutions qu'ils ont proposées pour gérer ces derniers : a) développer l'esprit, l'autorégulation et les connaissances; b) servir de modèle; c) trouver son identité; d) exercer son libre

choix; e) revaloriser le niveau de valeurs. Par l'expression d'une telle vision, ils se situent au niveau de la gestion des conséquences de la mondialisation, soit en aval de la situation et non en amont de celle-ci, où le questionnement sur les finalités est posé. Leur rôle d'intervenant est présent.

En définitive, la définition de la mondialisation issue des croyances pourrait se résumer assez simplement comme suit :

la mondialisation est un mouvement inexorable dont il faut gérer tant les impacts positifs que négatifs, tout en essayant d'en réduire les excès.

La perspective de « *management* » permet une médiation entre l'individu et le monde. Le rôle de médiateur semble donc dominer dans les propos des étudiantes et des étudiants.

1.3 La judiciarisation : un palliatif au manque de valeurs; un mode de vie contractuel

D'après notre cadre conceptuel, l'enjeu de la judiciarisation porte sur la séparation de l'Église et de l'État et sur la signification de ce qu'est une société de droit. Les rapports suivants ont été relevés dans la littérature et sont mentionnés au tableau 1 (p. 73) : au pouvoir, à la séparation des pouvoirs, au droit, à l'observance de la loi, à l'élaboration de la loi, à la légitimation de la loi, à la dérogation à la loi, à l'égalité et à l'équité.

Les croyances des étudiantes et des étudiants sur le phénomène de la judiciarisation transparaissent à travers leurs rapports à la loi et en fonction de leurs perspectives quant au droit (figure 7, p. 282). L'ingérence du droit dans le social est donnée comme explication au constat du manque de valeurs. Ainsi, aux rôles déjà

connus de l'aspect régulateur de la loi, soit celui de contrôle et celui d'outil de fonctionnement, s'ajoutent maintenant ceux de protecteur et de libérateur. Deux perspectives semblent également être valorisées, soit celle de l'observance de la loi et des règles et celle de l'élaboration de la loi pour permettre la conciliation entre égalité et équité.

En effet, d'un côté, l'aspect régulateur de la loi pour instaurer un ordre social, pour donner la sécurité, pour faire respecter l'autorité est fortement présent dans les propos des étudiantes et des étudiants. La logique de la reproduction de l'État (Giroux, 1983) y est également présente et l'étudiant s'y pose comme agent de l'État. D'un autre côté, l'élaboration de la loi comme exercice de la participation au pouvoir devient soit un exercice de gestion du vivre ensemble, soit l'inclusion d'une égalité de fait considérée comme les prémisses d'une émancipation. Dans le cas de l'intervention comme dans celui de l'action sociale, le rôle d'acteur est présent. Cependant, dans ce dilemme, chacun est interpellé en connaissant les lois, en se conscientisant, en se responsabilisant et en se situant par rapport aux enjeux sociaux et donc, en activant son rôle d'auteur. Ainsi, les rôles d'agent, d'acteur et d'auteur sont interreliés pour gérer une dichotomie toujours présente entre observance et construction.

En importance, peu de différences sont notables entre les différents niveaux de droit, soit le droit collectif, le droit individuel et le droit universel. Les résultats montrent que les droits collectifs dessinent l'identité collective, les droits individuels permettent une égalité de fait et les droits universels, quoique difficilement applicables, demeurent aussi essentiels que le droit à la vie. De plus, concernant les droits universels, la difficulté d'application et la dissociation entre le débat théorique et l'application pratique telle que le mentionne Makler (1994), sont présentes. Cela constitue peut-être le signe d'une mauvaise connaissance de l'aspect juridique de la citoyenneté ou de l'impact du libéralisme sur les droits collectifs (Wienstock, 1996). L'accent mis sur les droits linguistiques restructure l'État, voire

la province en ce qui nous concerne. Selon les étudiantes et les étudiants, l'assise de l'État est donc, d'abord et avant tout, la langue. Il est vrai qu'au Québec, la politique linguistique est en toile de fond. L'annexe E rapportant la législation linguistique, l'annexe K montrant la politique de l'apprentissage de la langue pour les jeunes écoliers immigrants, le rapport présenté au Conseil de la langue française (Beauchesne et Hensler, 1987) prouvent que la préoccupation de la survivance de la langue présente depuis longtemps, est vue comme une représentation symbolique de l'État par les étudiantes et les étudiants. Il semble que pour eux, cela ne prend pas une forme de lutte (Dandurand, 1980), mais plutôt un acquis à conserver et à faire partager. L'impact du pluralisme (annexes J et G) est présent dans leur vision intégrationniste. Les lois linguistiques donnent une identité, quoique les excès de la défense de la langue soient considérés comme une forme de paranoïa. La langue structure donc le pays. Quant à la théorie des deux peuples fondateurs, celle-ci est controversée, mais légitimée à travers une différenciation du droit entre les minorités linguistiques et les minorités culturelles. D'autre part, si le lien entre le gouvernement et les membres se fait par contrat, la notion de contrat, que nous avons traitée à travers le discours sur la souveraineté dans l'enjeu de la démocratisation, est ici abordée dans une perspective de médiation entre l'individu et la structure juridique. En ce sens, cette notion implique ce que Thériault (1994) mentionne à propos de la solidarité qui devient plus consciente, plus réflexive et plus contractuelle dans le sens individuel. L'élaboration de la loi se fait donc dans un esprit de conciliation et de médiation entre l'individu et la société (Bich, 1994; Lustiger-Thaler, 1994). L'empiétement sur le privé ne semble pas perturbé. De fait, ce dernier est interprété comme une conséquence de la perte de valeurs et de l'interférence des différents paliers de législation. La restriction de liberté et l'impact sur la vie quotidienne ne semblent pas poser problème, quoique l'uniformisation de la pensée soit soulevée. La loi, palliatif au manque de valeurs, apparaît alors comme un outil de médiation entre soi, les autres et les structures dans l'orientation conciliatrice de l'intégration. Un mode de vie contractuel émerge des résultats sur ce thème.

En résumé, la définition de la judiciarisation issue des croyances est qualifiée par une dichotomie et pourrait se résumer comme suit :

la judiciarisation de la société civile établit un mode de vie contractuel pour permettre la cohabitation de deux perspectives, soit celle de l'observance de la loi pour établir l'ordre et la sécurité et celle de l'élaboration de la loi pour gérer le mieux vivre ensemble par une médiation entre soi, les autres et les structures.

Dans un tel cadre, les rôles d'agent et d'intervenant sont tour à tour interpellés.

1.4 La démocratisation : une question de responsabilisation assignée

La plupart des rapports mentionnés dans notre cadre de référence (idéal, de pouvoir, de participation, de délibération, de négociation, de coopération, et de construction) ont été abordés à des degrés différents dans le discours des étudiantes et des étudiants en lien avec l'enjeu de la démocratisation. Cependant, d'après la figure 8 (p. 289), leur discussion sur la démocratisation s'est limitée à des généralités et au rapport au politique. Aussi, nous situerons les croyances en fonction des trois lieux identifiés par Dewey (1975) en lien avec la démocratie, celui de l'idéal, celui de la parole et celui de la pratique.

De fait, il s'agit du lieu de l'idéal dans la mesure où, pour les étudiantes et les étudiants, c'est un lieu d'égalité et de liberté au sein duquel la souveraineté pourrait s'exercer pleinement. C'est le lieu des valeurs universelles (non-violence, solidarité et respect), mais aussi celui de l'intégrité du député et de la responsabilisation du citoyen. En effet, selon eux, le député est responsable dans son rôle de représentant du « peuple » et le citoyen se doit de prendre sa place. Selon les étudiantes et les étudiants, le citoyen a le droit de se faire entendre et il est libre de s'exprimer, de confronter ses idées en toute impunité, de contester et de

manifester. Il est cependant responsable de se tenir au courant du fait politique et d'acquérir des connaissances pour effectuer des choix éclairés. Le citoyen n'est pas un spectateur, comme le souligne le rapport de la *National Commission on Civic renewal* (1997). Il a l'obligation de demander des comptes, de se situer. Pour ce faire, selon Panikkar (1999), l'union intrinsèque entre la politique et le sens de la vie, entre l'activité politique et l'être humain, est une nécessité. Se rendre aux urnes pour voter représente plus qu'un rite, cela consiste à faire un choix éclairé, non seulement par la raison, mais par une quête de sens. Pour ce faire, la position d'auteur est requise. La quête de sens est suggérée dans un discours rhétorique.

De plus, comme le mentionne Dewey, en tant que lieu de parole, le processus démocratique implique la mise à l'épreuve publique des idées de chaque citoyen. Ainsi, comme l'avancent Habermas (1999) et Lefrançois (2000), deux voies sont à la base de la participation démocratique, soit celle de la communication et celle de la délibération. Cette participation permet une délibération. Toutefois, comme il est mentionné dans le traitement de la dimension communicationnelle de la mondialisation, la démocratie communicationnelle semble avoir échoué dans sa démarche pour régler les questions d'inégalité (Darling-Hammond, 1995; Monière, 1999). Cependant, pour les étudiantes et les étudiants, la participation à petite ou à grande échelle, dans de petites assemblées ou dans de grandes assemblées, serait suffisante. De fait, selon eux, le consensus est un construit dans une situation donnée. Ainsi, tel qu'il est décrit dans les résultats, le consensus permet un choix raisonnable. L'expression de choix raisonnable implique que l'individu peut se couper de la quête de sens incluse dans le choix éclairé tel que défini dans le lieu de l'idéal. Le choix raisonnable est le résultat du libre jeu de l'intelligence, l'intelligence étant entendue ici non pas au sens individuel ou capricieux mais au sens expérimental (Deledalle, 1975). Le rapport de soi avec soi, interpellé dans le lieu de l'idéal, est relégué au second plan et la troisième fonction de l'identité qui, selon Camilleri (1989a), est en référence avec ce moi idéal, et qui s'établit avec une identité de valeur, ne peut s'exercer.

Comme lieu de pratique, le processus de démocratisation est le lieu de l'opérationnalisation de la démocratie en lien avec le lieu de la parole. C'est aussi le lieu où chacun se conçoit comme sujet pensant en fonction de la situation expérimentale vécue (Lebuis, 1992). Cependant, pour les étudiantes et les étudiants, c'est surtout celui où la démocratie rencontre ses limites. Ces limites se situent pour eux au niveau de la souveraineté par l'exclusion des jeunes, mais également au niveau politique par la ligne directrice du parti, par l'impact des jeux politiques, par le manque d'information, par le court-circuitage du processus politique par des groupes d'intérêt et, finalement, par le manque de transparence des actions politiques. Ces limites se rapportent aussi au manque de responsabilisation du député et du citoyen et au désengagement de ce dernier lorsqu'il est sceptique et désabusé. Le rapport à la dissidence est reconnu par les étudiantes et les étudiants dans l'opposition politique, le multipartisme étant reconnu garant de la démocratie. Qui plus est, si elles excluent toutes formes de violence, les manifestations et les contestations sont acceptables pour eux. Une approche organisationnelle de la démocratie est donc présente. En ce sens, le processus démocratique est viable dans les limites de l'organisation sociale et de ses composantes organisationnelles, ce qui contrôle les possibilités des rôles d'acteur et d'auteur. Quant au rôle d'agent de l'organisation étatique, les résultats montrent que ce dernier reprend sa place.

Ces trois lieux déterminent le rapport au pouvoir tel qu'il est avancé par les étudiantes et les étudiants qui suivent une formation initiale en enseignement. Ils représentent aussi presque toutes les caractéristiques d'une bonne citoyenneté comme la perçoit Dynneson (1992) : connaissance des événements d'actualité, acceptation de responsabilités assignées, préoccupation du bien-être des autres, habileté à questionner les idées, habileté à prendre des décisions, connaissance du gouvernement et patriotisme. Il est à noter que seul le dernier élément n'entre pas dans le discours des étudiantes et des étudiants.

En résumé, tenant compte de tous les paramètres évoqués, la définition de la démocratisation issue des croyances des étudiantes et des étudiants devient :

un lieu de réappropriation de pouvoir dans les limites d'une situation donnée et de responsabilités assignées. Elle résulte d'une négociation à l'intérieur de laquelle la responsabilisation du citoyen et celle du député sont interpellées. Elle représente un lieu d'influence et de négociation entre le pouvoir du collectif et celui de l'individu.

Un rôle de médiateur est suggéré entre les différents rôles d'agent, d'acteur et d'auteur.

1.5 La laïcisation : une réappropriation du rapport aux valeurs par l'individu

D'après notre cadre de références, la laïcisation de la société civile est basée sur deux perspectives, soit celle de la séparation de l'Église et de l'État et celle de la rationalisation du monde. La figure 8 (p. 289) rapporte que, pour les étudiantes et les étudiants, cette laïcisation suit une tout autre logique. Elle implique des rapports aux valeurs, au bien et au mal, et à la responsabilité morale de l'implication. Elle prend ainsi, dans certains cas, une forme de civilité.

La première des deux perspectives, celle de la séparation de l'Église et de l'État, est absente des croyances des étudiantes et des étudiants. En effet, la notion de séparation des pouvoirs est absente de leur discours, alors qu'un questionnement visant à déterminer qui va enseigner les valeurs et comment elles seront enseignées semble préoccupant. Si un changement par rapport à la légitimité des valeurs enseignées est perçu, le rôle de l'État y est, quant à lui, absent.

De fait, l'enjeu de la laïcisation généré par la déconfectionnalisation du système scolaire est abordé sur un autre plan que celui de la séparation de l'État et de l'Église. Il semble donc qu'une laïcisation de fait ait précédé la déconfectionnalisation du système scolaire, comme le mentionne d'ailleurs Lessard et Tardif (1994). La laïcisation ne semble pas être un enjeu. La modification de la loi sur l'instruction publique par la loi 109 importe peu. La reconnaissance du mandat de l'État dans ce processus passe inaperçue. L'État doit être neutre. Ainsi, le rôle de ce dernier, comme générateur de ressources morales et gestionnaire du pluralisme religieux (Parekh, 1996) ou comme arbitre des différentes conceptions de la vie (Haarscher, 1996), n'est pas verbalisé, même s'il existe comme nous l'avons mentionné dans l'enjeu de la judiciarisation. Le libre choix des pratiques religieuses est la responsabilité de chacun. Il s'agit d'une spiritualité personnelle où le bien est rationalisé. L'individu doit donc comprendre et se situer. La laïcisation se fait par la rationalisation du monde. En ce sens, elle est, comme le mentionne Hervieu-Léger (1996), le lieu de l'évidence empirique, où chacun en fait la pratique. Le projet de laïcisation était celui de leurs prédécesseurs; pour eux, il s'agit d'un état de fait faisant partie du contexte dans lequel ils évoluent comme la mondialisation.

La réponse à la question « qu'est-ce qu'un bon citoyen? » apporte quelques éléments complémentaires. Ainsi, le bon citoyen, tel que décrit dans les croyances des étudiantes et des étudiants, est avant tout une personne respectueuse des valeurs, des autres, de l'ordre, des choses et des serviteurs de l'État, c'est-à-dire des fonctionnaires. Par solidarité envers les autres, le citoyen a l'obligation de s'impliquer par rapport au gouvernement et par rapport à sa communauté.

L'enjeu véritable est le rapport aux valeurs. Cette position des étudiantes et des étudiants qui associe la notion de valeur à l'éducation à la citoyenneté est aussi celle de Dynneson et collaborateurs (1992). De fait, l'équité, l'honnêteté, la générosité, la non-agressivité, la tolérance et l'amour familial sont considérés

comme des valeurs à défendre. De la même façon, le respect de l'autre dans sa différence fait partie des valeurs universelles. La responsabilisation de soi et la solidarité sont également des valeurs fortement encouragées. Le principe de responsabilité est mis de l'avant et prend la relève d'autres principes qui avaient la même finalité, faire le bien : la charité et la bienfaisance. (Courtine et Sinave, 1983) Au fil du temps, la motivation s'est modifiée : faire le bien dans le but d'aller au paradis pour la charité, faire le bien pour le plaisir que cela procure pour la bienfaisance et faire le bien pour le développement d'une meilleure cohésion sociale pour la responsabilité. Le développement du principe de responsabilité comme une éthique du développement de la technologie (Jonas, 1995) correspondrait à la position des étudiantes et des étudiants qui ont avancé un souci des conséquences dans l'enjeu de la mondialisation.

Les étudiantes et les étudiants semblent avoir le souci de comprendre et de statuer sur le rapport aux valeurs, sur des valeurs innées, soit celles sur lesquelles on n'a pas besoin de réfléchir, sur des valeurs offertes par la société ou héritées de la famille, ainsi que sur celles qui sont, en fait, des valeurs principes. Le rôle d'auteur est ainsi privilégié. Cependant, le respect de l'ordre, des normes, des lois, des choses, des serviteurs de l'État et de la cohésion sociale réintroduit nécessairement le rôle de l'État, générateur de sécurité. De plus, comme nous l'avons déjà mentionné, pour eux, la régulation sociale, en protégeant les valeurs de base de la société québécoise comme la non-agressivité, la tolérance, l'estime et la fierté de soi, la confiance, la liberté de travailler ensemble et la libre expression, confirme la nécessité des modes de régulation. L'appel à la solidarité, comme motivation de l'implication, s'inscrit dans cette logique. Cependant, puisque aucun exemple concret d'implication n'est donné, cette position ne correspond pas à celle développée par Eyler et ses collaborateurs (1997) dans le *Service Learning*, ni par celle développée par Corbett et ses collaborateurs (1999) dans leur étude. Cela tend à confirmer un décalage entre la théorie et la pratique. En ce sens, l'étudiant est l'auteur de sa prise de décision dans un cadre régulé par un État « sécurisant ».

Suite à ce que nous venons d'évoquer, la définition de la laïcisation qui se dégage des croyances des étudiantes et des étudiants devient :

un mode de vie qui permet de décider rationnellement et individuellement ce qu'est la bonne vie dans un cadre réglementé et sécuritaire procuré par l'État.

Le rôle d'auteur est interpellé dans la responsabilisation de la prise de décision impliquant une médiation de différentes valeurs.

1.6 D'autres enjeux : un nationalisme « mou » et un rapport au savoir alliant la construction de sens et le savoir opérationnel

Comme il est mentionné dans la figure 10 (p. 300), deux enjeux ont émergé du discours des répondantes et des répondants, soit celui du nationalisme et celui du savoir. Si le nationalisme semble être incontournable, on ne peut le lier au patriotisme. En effet, dans un premier cas, les étudiantes et les étudiants font référence à une identité fractionnée, c'est-à-dire une identité ethnique et une identité civique. Ainsi, la coexistence de plusieurs identités est possible. Un tel nationalisme est inclusif. Cependant, il n'est pas toujours évident de savoir si ce dernier correspond au courant intégrationniste de la cohabitation identitaire, consistant, comme le mentionne Barber (1996), en la juxtaposition des identités, ou s'il correspond à l'orientation de la conciliation de Pagé (1993) ou encore à l'orientation de Wievorka (1996). Ainsi, la définition de l'enjeu du nationalisme qui émerge des résultats pourrait se traduire comme suit :

Le nationalisme sous-jacent au discours des étudiantes et des étudiants favorise la construction d'une identité collective inclusive à l'intérieur d'une culture dominante.

Le second enjeu qui émerge du discours des étudiantes et des étudiants est celui du savoir lié à l'actualité. Selon eux, il porte sur ce qui se passe dans la société, sur les conflits, sur les problèmes économiques, sur la question de l'emploi et, surtout, sur la préoccupante question des valeurs qui ne sont pas les mêmes partout. L'approche par problème ou celle du débat rejoignent les approches déjà prônées par de nombreux auteurs pour l'enseignement des sciences humaines (VanSledright et Grant, 1994; Angell, 1998a; Vontz et Nixon, 1999). Un savoir opérationnel est préconisé par de nombreuses études (Angell, 1998; Corbett et al., 1999). L'ouverture sur le monde ainsi que la nécessité d'apprendre pour bien fonctionner dans ce dernier ont été de nombreuses fois mentionnées. D'ailleurs, des liens peuvent être faits avec le rapport tel que le définit Charlot (1997) et avec le rapport à l'identité dans les trois fonctions définies par Camillieri (1989). Ainsi, selon ces auteurs, l'élève ou l'étudiant :

- agit dans et sur le monde;
- rencontre la question du savoir comme nécessité d'apprendre et comme présence dans le monde d'objets, de personnes et de lieux porteurs de savoir;
- se produit lui-même et est produit à travers l'éducation (Charlot, 1997, p. 35);
- construit le sens en négociant avec l'environnement;
- élabore un sens qui constitue et maintient le sujet en état de reconnaissance de lui-même;
- se met en référence avec un moi idéal et s'établit en fonction d'une identité de valeur. (Camillieri, 1989a, p. 45)

Pour les étudiantes et les étudiants, deux éléments sont importants. D'un côté, comme intervenant, la construction de sens en négociation avec l'environnement est nécessaire, mais d'un autre côté, cette négociation doit tenir compte du respect de ses propres principes qui suggèrent une mise en rapport avec un moi idéal. Le rapport aux valeurs si souvent interpellé dans les différents enjeux fait émerger un questionnement sur ce qui est légitime et sur ce qui ne l'est pas.

Le rôle de l'individu dans la construction de son savoir et le rôle de l'éducation dans cette construction sont liés à la régulation sociale et institutionnelle dans le premier cas et aux finalités dans le second. Les rôles de médiateur ou d'auteur sont également interpellés et pourraient entrer en conflit.

1.7 Conclusion

Quelles sont les croyances des étudiantes et des étudiants en formation initiale en enseignement au regard d'enjeux relatifs à l'éducation à la citoyenneté? Quelles définitions en donnent-ils? Ces deux questions sont celles auxquelles nous avons répondu. Le discours des étudiantes et des étudiants sur les enjeux sous-jacents à la citoyenneté permet tout d'abord de dire que certains enjeux ne sont pas des problèmes pour eux, comme la judiciarisation et la laïcisation, et que d'autres sont traités par la rhétorique, comme le pluralisme et la démocratisation. Seuls les impacts de la mondialisation sont traités comme des enjeux impliquant un débat. Les étudiantes et les étudiants ne se situent pas en amont des situations, mais en aval. Ils se soucient de la gestion des conséquences, de répondre aux questions posées par le changement social. Ils effleurent le niveau de questionnement et pourraient s'y arrêter si la possibilité leur était offerte. Cet exercice a permis de cibler l'interrelation entre les rôles d'agent, d'acteur et d'auteur telle qu'elle émerge du discours des étudiantes et des étudiants. En conséquence de quoi, ils se situeraient dans la situation de médiateur de rôles.

2. UN CADRE, UN DISCOURS ET UNE APPROCHE AU REGARD DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

2.1 Une régulation nécessaire pour l'établissement d'un cadre

Même si la notion de régulation ne fait pas partie du vocabulaire des étudiantes et des étudiants, le phénomène de régulation est sous-jacent aux enjeux et est présent dans les définitions des enjeux émergentes des croyances des étudiantes et des étudiants que nous avons établies dans la section précédente. Dans le pluralisme, les choix des référents culturels se font à l'intérieur d'un cadre fonctionnel; dans la mondialisation, la gestion des impacts et la réduction des excès sont visées; dans la judiciarisation, un mode de vie contractuel s'établit par une médiation entre soi, les autres et les structures; dans la démocratisation, une réappropriation de pouvoir s'effectue dans les limites d'une situation donnée et de responsabilités assignées; dans la laïcisation, le mode de vie élaboré se construit dans le cadre réglementé et sécuritaire procuré de l'État; dans le nationalisme, une identité collective inclusive est construite à l'intérieur d'une culture dominante. Un besoin d'encadrement qui régule les processus visés émerge de ce discours. Les sections suivantes permettront d'interpréter la position des répondantes et des répondants face au phénomène de la régulation et d'établir le lien avec l'éducation à la citoyenneté.

2.1.1 *La régulation sociale : un encadrement des conduites en douceur*

Notre cadre de référence identifie les modes de régulation sociale de l'économie, du droit, de la religion, de la morale, de l'éthique et du savoir. Il met également à jour le rapport au marché des affaires ainsi que ceux à la loi, aux valeurs et à la communauté scientifique (tableau 2, p.75).

Nous retenons des croyances des étudiantes et des étudiants que la régulation sociale (figure 12, p. 304) a un rôle de protection de trois rapports : a) la protection du rapport aux valeurs de base de la société; b) le renforcement du rapport à la cohésion sociale par la sécurité c) l'encouragement du rapport au processus démocratique de participation pour apporter du changement. Ce souci de protection dénote un manque de confiance en l'individu. L'augmentation des règles est vue comme une voie de facilité pour contrer l'indifférence du citoyen envers ce qui se passe dans la société.

Maintenant, cette régulation se fait-elle sous forme de réglementation ou de déréglementation (Issalys, 1999)? Cette question est importante pour déterminer si l'étudiant se situe comme agent observateur des règles ou s'il se pose plutôt comme intervenant dans la construction d'une forme d'autorégulation. Deux éléments émergent des croyances des étudiantes et des étudiants. D'un côté, l'excès de règles est mentionné comme conduisant au totalitarisme et, d'un autre côté, les valeurs encouragées, comme la non-violence, le respect, la confiance, la liberté d'être, la liberté de donner son opinion et la capacité de travailler ensemble, créent un espace propice à l'autorégulation. Cette dernière entrerait dans les normes de la déréglementation, lieu de l'allègement de l'État, de la recherche de l'adhésion volontaire de l'individu et lieu de l'exercice d'un pouvoir discrétionnaire bureaucratique (Issalys, 1999). Cette recherche de l'adhésion volontaire se retrouve dans la protection du processus démocratique avancée par les étudiantes et les étudiants. Selon eux, l'on se doit de participer à l'élaboration de la régulation. On peut apporter du changement par diverses formes de processus établis : pétitions, marches, manifestations pacifiques excluant le recours à la force et, encore davantage, au terrorisme. Comme Issalys (ibid) le mentionne, les étudiantes et les étudiants légitiment la régulation par le maintien de réseau de participation et de communication et par des lieux de débat. De plus, dans le rapport à l'économie que nous avons étudié, l'autorégulation des grandes compagnies est même suggérée. Ainsi, la régulation vue par les étudiantes et les étudiants protège une autorité qui

serait davantage celle de règles de civilité du « vivre ensemble » autoconstruites par chacun plutôt que celles imposées par l'État.

Cependant, d'un autre côté, aucune allusion n'a été faite au pouvoir discrétionnaire bureaucratique. Ceci peut s'expliquer de deux façons : soit ce dernier est absent, soit il est tellement présent qu'il fait partie du paysage. De plus, le rapport au droit sert à baliser le droit chemin, à assurer la cohésion sociale et l'ordre social, à procurer une forme de sécurité et à délimiter son espace. Certains aspects de ce rapport répondent à un besoin de réglementation imposée, alors que d'autres répondent à un besoin de médiation entre « droits à moi et droits à toi ». Dans le premier cas, l'étudiant doit observer les règles et, dans le second, il doit intervenir dans la construction de l'espace d'autorégulation. Or, contrairement à ce qui a été dit par Niemi et Chapman (1999) dans leur étude rapportant que les étudiantes et les étudiants connaissent mieux leurs droits que le fonctionnement des institutions, il semble que, ici, le processus d'élaboration du droit sous forme consensuelle soit plus implicitement présent que la connaissance du droit. Le fait de devoir écouter la population et de devoir se questionner sur la valeur du droit répond à une légitimité consensuelle. Ainsi, quoique la limite entre la perspective d'agent et d'intervenant soit difficile à discerner, l'étudiante ou l'étudiant adhère plus à la perspective d'intervenant social dans la construction d'une forme d'autorégulation qu'à celle d'agent. Dans ce cas-ci, l'importance des aspects procéduraux prend le pas sur l'importance des connaissances.

Sur le plan du rapport à la religion, à la morale ou à l'éthique, la séparation n'est pas nette. La religion est tout de même davantage considérée comme un cadre restrictif. Le rapport aux valeurs qui est l'enjeu de la laïcisation est sous-jacent à la religion, à la morale et à l'éthique. Ce rapport amène, quant à lui, le même dilemme entre les valeurs données, les valeurs innées, les valeurs partagées et les valeurs construites. D'un côté, les valeurs données par la société et les valeurs innées transmises par Dieu se rapportent principalement à la morale et à la religion. D'un

autre côté, les valeurs partagées et les valeurs construites se rapportent surtout à l'éthique. Là encore, une forme de médiation apparaît. En effet, la dichotomie entre éthique fondamentale et éthique appliquée que nous avons établie, grâce aux différents écrits (Russ, 1995; Maesschalck, 1991; Lapointe, 1987; Gagnon, 1987), nous permet de statuer que les étudiantes et les étudiants penchent vers une médiation qui est un outil de l'éthique appliquée. L'approche préconisée par Habermas (1992), qui incite de passer d'une philosophie de la conscience à une théorie axée sur le langage impliquant à la fois un niveau instrumental et un niveau d'intercompréhension, pourrait répondre aux croyances des étudiantes et des étudiants. La mise en garde de Maesschalck à ce sujet, soit que cette éthique de la discussion pourrait se réduire à une concertation sur les enjeux d'un dynamisme social prédéterminé, n'effleure pas les étudiantes et les étudiants. La question posée par Tessier et Bourgeault (1999) sur la finalité de l'éducation à la citoyenneté demeure des plus pertinentes : l'éducation à la citoyenneté peut-elle être un projet éthique ou une entreprise de moralisation? Cette question rejoint la conception qu'a Nielsen (1997) d'un ordre « normativement » acceptable. Cet ordre est-il le fruit de négociations ou est-il une donnée sociologique? La réponse à cette question permettrait de connaître quel est le rôle privilégié par les étudiantes et les étudiants, celui d'intervenant ou celui d'agent.

Le rapport au savoir est tout aussi ambivalent dans le discours des étudiantes et des étudiants. En effet, d'un côté une demande de savoir scientifique est présente et, de l'autre, un rejet de la pensée unique, qui pourrait être celle de la pensée techniciste, est formulé, ce que Shulman (1986a) a appelé *a single paradigmatic view*. Cependant, la définition du rapport au savoir que nous avons formulée en conciliant le rapport au savoir de Charlot et le rapport à l'identité de Camilleri pour répondre aux différentes aspirations des étudiantes et des étudiants permet de voir que deux dimensions, que nous avons mentionnées en rapport avec la critique sociale, sont mises en veilleuses : celle où le savoir permet à l'étudiant d'élaborer un sens qui constitue et maintient le sujet en état de reconnaissance de

lui-même et celle où le savoir donne la possibilité de se mettre en référence avec un moi idéal, en établissant une identité de valeurs. De plus, nous remarquons que, dans les propos des étudiantes et des étudiants, même si aucun élément ne se rapporte à l'éthique du succès telle qu'elle est définie par Russ (1995), le rapport au savoir est quelque chose qui régule les bonnes choses, qui influe et qui est utile. Dans cet ordre d'idées, un lien avec l'éthique de la réussite pourrait se faire à partir du sens très pragmatique qui émerge du discours des étudiantes et des étudiants. Le lieu de réflexion de l'auteur est un point important pour étayer la position d'intervenant que l'étudiant semble choisir.

2.1.2 *La régulation institutionnelle : un substitut à une absence du citoyen*

Notre cadre de référence révèle les modes de régulation institutionnelle de l'État, du ministère de l'Éducation, de l'école et de l'université. Il met également à jour les rapports au pouvoir, au curriculum, à la liberté académique, au savoir enseignant et au rôle de l'enseignant. La figure 13 (p. 310) montre que la régulation institutionnelle semble être là pour marquer la présence de l'État et pour répondre à un manque de connaissances et à un manque de valeurs. En ce sens, elle répond à une absence.

Dans le discours des étudiantes et des étudiants, peu de propos sont recueillis sur l'État à proprement dit. Il n'y a pas, non plus, de discussion sur l'État-Nation même si nous avons vu l'émergence du nationalisme comme enjeu sous-jacent à l'éducation à la citoyenneté. La question de la souveraineté comme telle a été abordée à travers les enjeux de la mondialisation, de la judiciarisation et de la démocratisation. De plus, une dissociation entre l'identité ethnique et l'identité civique a été révélée à travers l'enjeu du pluralisme. Cependant, la description faite par Pareckch (1996) d'une théorie de l'État, théorie basée sur la superposition des différentes identités civique, culturelle et collective et sur le partage d'une culture

politique commune incluant la conception commune de la bonne vie et de l'État pourrait s'appliquer au discours des étudiantes et des étudiants. Toutefois, leur discours porte essentiellement sur l'État, outil de fonctionnement de la société, et sur l'État, gestionnaire de changement ou plutôt gestionnaire des problèmes apportés par le changement. L'individu demeure présent et correspond, en fait, à la description de Thériault (1994), où, dans l'État libéral, celui-ci désire se libérer de sa tradition et opte pour une solidarité plus consciente, plus réflexive, plus contractuelle. Tous ces propos ont été tenus par les étudiantes et les étudiants lorsqu'il était question de l'enjeu de la démocratisation. Leur discours s'apparente également à celui de Gagnon, Mc Andrew et Pagé (1996), dans lequel l'État se cherche un nouveau rôle dans l'aménagement d'un espace de délibération démocratique, où se négocie l'espace de la diversité. Notons aussi que la symbolique de l'État canadien, celle de la pluralité ethnoculturelle (Helly, 1994) est intégrée au discours des étudiantes et des étudiants avec, comme objectif ultime, l'intégration. Cependant, cette symbolique de l'État du pluralisme côtoie la symbolique de la langue comme assise de l'État. De ce fait, la présence de l'État n'est pas comparable à celle de l'État français (Audigier, 1991, Haarscher, 1996) ou israélien (Tatar, 1998).

Pour les étudiantes et les étudiants, le ministère de l'Éducation normalise l'éducation et voit à ce qu'une éducation égale et conforme soit donnée dans toutes les régions du Québec. Il est aussi initiateur de réformes qui doivent répondre à des besoins formulés par les professeurs. De plus, il coordonne la recherche et contrôle la professionnalisation. Le discours des étudiantes et des étudiants intègre parfaitement les trois principes avancés par le Gouvernement du Québec (1997) : 1) la promotion de l'égalité des chances; 2) la maîtrise du français, langue commune de la vie publique; 3) l'éducation à la citoyenneté dans un contexte pluraliste. De la même façon, leur discours intègre celui véhiculé par le MEQ, principalement en ce qui a trait au pluralisme culturel. Le discours gouvernemental serait ainsi adopté par ceux et celles inscrits dans la formation initiale en

enseignement. Il semble donc que la cohabitation entre le MEQ et les facultés d'éducation soit très confortable pour les étudiantes et les étudiants, qui semblent démontrer un certain conformisme dans l'expression de leurs croyances.

L'école est un lieu de centralisation et de contrôle comme nous l'avons mentionné au chapitre 3. Pour les étudiantes et les étudiants, les fonctions d'instruction et de socialisation de l'école sont reconnues, alors que celle de qualification est questionnée. De fait, il apparaît que la qualification ne doit pas se faire à l'école. Ce point est important, car il éloigne le discours des étudiantes et des étudiants d'un discours d'inspiration techniciste. La fonction primordiale de l'école, qui est celle d'éduquer, est discutée autour de l'enseignement du savoir-vivre à l'école. La question « qui doit être en charge du rapport aux valeurs? » est posée. Une forme de laïcisation de fait, semblable à celle mentionnée par Lessard et *al.* (2001), est implicite. L'école, lieu d'initiation culturelle selon St-Jacques et *al.* (2002), devient un lieu de compréhension de la diversité culturelle, mais aussi un lieu d'intégration dans une culture dominante, comme nous l'avons vu dans l'enjeu du pluralisme. Cependant, la décentralisation envisagée dans la réforme par la création d'une nouvelle école avec plus de pouvoir permettrait de mieux insérer l'école à son milieu et pourrait concilier la différenciation entre culture première et culture seconde telle qu'expliquée par le gouvernement du Québec (2001). Quoique peu de propos sur la nouvelle école aient été recueillis, le débat autour du rôle de l'école reste posé entre l'école, lieu d'instruction et l'école lieu d'éducation. Cependant, l'école n'étant pas un lieu de qualification elle ne correspondrait pas à la définition donnée par Boisvert (1997) pour qui, se référant à Lyotard, ne tend plus à former une élite capable de guider la nation vers l'émancipation, mais plutôt à rendre les individus plus efficaces et plus performants dans leur façon de résoudre les problèmes de la vie. La notion de performance n'existe pas dans le discours des étudiantes et des étudiants sur le rôle de l'école.

Dans le discours des étudiantes et des étudiants, l'université est un lieu de qualification, de formation, de questionnement, d'élaboration et de transmission de savoirs. Si le premier volet, celui de la qualification, est particulièrement interpellé, un décalage entre ce qui est enseigné à l'université et ce qui est vécu dans le monde de la pratique est mis de l'avant. Est-ce parce que les professeurs ne font pas ce qu'ils prétendent faire, ou est-ce parce que le monde de la formation et le monde de la pratique sont deux mondes différents? Evans (1990) mentionne, à propos de l'école, ce décalage entre ce que les professeurs prétendent faire en classe et ce qu'ils font réellement. Cependant, on ne perçoit en aucun cas une université en crise (Gagné 1999, Freitag, 1995), que ce soit une crise institutionnelle, professionnelle ou épistémologique (Pichette, 1999). En effet, en bout de ligne, l'université demeure un lieu de transmission de savoirs. Cela pourrait conduire à ce que Hogan (1988) a appelé la reproduction de l'idéologie dominante. Qui plus est, les étudiantes et les étudiants ne questionnent pas véritablement le cursus (Mitchell et *al.*, 1997), puisqu'ils ne se permettent que des fantaisies d'application. La liberté d'opinion a d'ailleurs été largement défendue dans l'enjeu de la démocratisation. Cependant, l'accent mis sur la qualification occulte le débat sur la liberté académique perçue comme une liberté institutionnelle. La liberté défendue est avant tout individuelle. (Dewey, 1936; Moss, 1989; Nelson, 1990; Eveslage, 1990; Daly et Roach, 1990; Menacker, 1994) De plus, dans le discours des étudiantes et des étudiants, nous retrouvons le glissement du rôle de vigile de la société civile propre à l'université vers celui de la formation professionnelle. Ce discours est tout à fait contemporain au discours général répandu dans la société et entériné par le traité de Maastricht (1992). Ainsi, l'interrelation des différents rôles se situe dans le cadre de la professionnalisation de l'enseignant et dans le débat qui entoure les différentes perspectives par rapport à cette question. C'est peut-être sur ce plan que les étudiantes et les étudiants épousent un discours techniciste. Le rapport à l'autonomie professionnelle sera donc des plus pertinents.

Ainsi, si un discours dichotomique sur l'éducation à la citoyenneté émerge en filigrane des croyances des étudiantes et des étudiants sur les enjeux contemporains et sur la régulation, ce discours est confirmé lorsqu'ils répondent directement à la question : qu'est-ce pour vous l'éducation à la citoyenneté?

2.2 Un discours ambivalent sur l'éducation à la citoyenneté

Tout d'abord, comme le montrent les figures 16 et 17 (p. 301 et p. 306), le discours des étudiantes et des étudiants révèle que l'éducation à la citoyenneté est perçue comme un sujet inconnu, intéressant mais ambigu, voire tabou. Ainsi, la nature complexe, conflictuelle même de l'éducation à la citoyenneté (Audigier, 1999), est prise en considération. Dans le chapitre 2, nous avons rapporté, pour expliquer cette complexité, qu'il y avait une disparité de contenus liée à une disparité disciplinaire. En ce qui a trait aux contenus, les étudiantes et les étudiants perçoivent plutôt des dimensions liées au monde, à la personne responsable d'acquérir des compétences et des valeurs et d'exercer son droit de vote. Par rapport à la disparité disciplinaire, leur position n'est pas claire : elle correspond soit à un champ transdisciplinaire, soit à un champ multidisciplinaire, soit à un champ à part. L'aspect global émerge. À travers cela, le droit, les sciences politiques, l'histoire, la géographie, l'économie, l'éthique et la formation de la personne dans un contexte actualisant sont les disciplines le plus souvent mentionnées. Ainsi, les champs que nous avons ciblés (*social studies*, éducation de la personne, service à la communauté) se situent dans les disciplines mentionnées par les étudiantes et les étudiants. Cependant, le rapport au droit n'est pas mentionné et, en aucun cas, la recommandation d'une formation juridique, comme le requièrent Gulatt et Tollett (1997), n'est relevée par les répondants. Le discours des étudiantes et des étudiants sur le rapport à la loi a été élaboré sur une question *a priori* et on ne peut affirmer qu'ils font un lien entre l'éducation à la citoyenneté et le droit et quel sens ils donnent à la notion de société de droit. Le lien le plus explicite du discours des

étudiantes et des étudiants est celui fait avec les sciences humaines (*social studies*), et ce, à travers les sciences politiques, l'histoire et l'économie. Il est vrai que les répondants sont des étudiantes et des étudiants en concentration en sciences humaines. Toutefois, les problématiques relevées par Larrabee (1991) et par Grant et VanSledright (1996) n'y sont pas vraiment soulevées, même si, comme cela a été dit, l'éducation à la citoyenneté est vue comme étant complexe et floue. Nous ne pouvons affirmer qu'ils auraient fait le lien entre l'éducation à la citoyenneté et des enjeux particuliers si nous n'avions pas posé directement des questions sur ces enjeux. Ils ne semblent donc pas familiers avec l'approche en sciences humaines des enjeux controversés qui est une approche utilisée aux États-Unis. Il serait approprié de se questionner sur l'enseignement des sciences humaines tel qu'il est professé présentement. Le flou mentionné autour de l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté n'est pas explicité directement, mais pourrait être dû à un manque de directives curriculaires. Cependant, la question de l'ordre et du désordre semble préoccupante pour les étudiantes et les étudiants. Elle est abordée à travers la citoyenneté statique de l'observance des règles sociales et à travers les réflexions faites sur la dérogation à la loi et le terrorisme. Le respect et la non-violence sont les leitmotivs du discours, mais le respect des principes de base est tout aussi sacré. Le souci d'intégration sociale, finalité curriculaire de l'éducation à la citoyenneté, recoupe le discours des étudiantes et des étudiants et confirmerait une adhésion aux politiques gouvernementales.

Le rapport aux valeurs si souvent interpellé dans le discours des étudiantes et des étudiants révèle un vide sur ce plan. C'est un appel à une certaine formation qui pourrait s'insérer dans ce qui est appelé l'éducation du caractère, éducation qui inclut le développement d'un idéal démocratique peu controversé et basé sur les vertus de courage, de respect, de loyauté, d'honnêteté, d'équité, de bienveillance, de coopération, de générosité et de diligence. (Lickona, 1996; Nielsen, 1997; Weber, 1998) Ces valeurs sont prônées pour contrebalancer l'individualisation de la société et résorber la violence existante dans les écoles afin de contenir les comportements

déviant, aussi bien pour la personne que pour la société. Cela découlerait d'une certaine forme de civisme, où un aspect plus expérimental est lié à des mises en situation. Obenchain (1996) sonne cependant l'alarme sur les dérives de l'autorégulation et sur la contextualisation du rapport aux valeurs. Le discours des étudiantes et des étudiants entre donc dans la problématique du *self-control* (Mc Ewan, 1990; Ross, et Bondy, 1993; Cassel, 1995, Dannels, 1997; Singleton, 1998; Lewis, 1999), cependant l'allusion répétée au principe de justice est dérangeant dans cette logique. Ainsi, le problème du rapport aux valeurs est loin d'être résolu, mais il semble être partie prenante de l'éducation à la citoyenneté.

Les sciences sociales ne sont pas directement mentionnées, mais cette discipline émerge tout de même du discours tenu sur les exemples d'actions citoyennes et sur la question de l'engagement. L'apprentissage par l'expérience est préconisé à travers la vie de tous les jours. Il n'y a cependant pas de proposition faite pour que soient offerts des cours similaires au *Service Learning* (Eyler et al., 1997; Rhoads, 1998). En effet, si, dans le discours des étudiantes et des étudiants, l'implication visant à apporter un changement ayant un impact collectif peut aller jusqu'à la manifestation et si la critique est, elle aussi, conseillée, cette implication se fait dans le cadre fonctionnel de la société à travers le respect des lois. Pour eux, le citoyen exerce son pouvoir pour l'amélioration du fonctionnement de la société tout en agissant selon ses principes. Le respect et la non-violence sont les principes qui régissent le rapport au changement. Toutefois, ce processus harmonieux de transformation est quelque peu contesté dans une mise en garde de l'approche organisationnelle des manifestations qui contrôlent les démarches personnelles des citoyens. Ainsi, pour les étudiantes et les étudiants, si le changement doit avoir un impact collectif, le rapport au changement est personnel.

Deux logiques dichotomiques sont donc annoncées sans que l'on puisse dire que l'une soit plus importante que l'autre. D'un côté, la logique du citoyen critique, soit celle qui requiert de s'informer, d'acquérir des connaissances, de

critiquer, de réagir et de se situer dans la société par un processus individuel, de l'autre côté, la logique du citoyen fonctionnel et conforme, c'est-à-dire celle qui requiert d'apprendre les normes et de faire fonctionner la société. Cependant, l'opposition entre citoyenneté statique et citoyenneté dynamique ne semble pas très forte. L'une et l'autre des logiques s'insèrent dans un espace de réflexion sur l'actualité, où trois rapports sont abordés plus particulièrement, soit le rapport au fonctionnement, le rapport aux valeurs et le rapport au savoir.

2.3 Un approche pragmatique pour résoudre l'ambivalence du discours explicite et implicite sur l'éducation à la citoyenneté; une perspective à la carte

Le discours implicite des étudiantes et des étudiants est surprenant de logique et de cohésion. En effet, selon la figure 18 (p. 330), des constats sont faits ainsi qu'une prise de décision par rapport au changement qui implique de prendre la parole, de voter et de s'engager.

La dichotomie entre une citoyenneté statique et une citoyenneté dynamique qui était précédemment si explicite a disparu du discours implicite, pour faire place à une démarche scientifique de résolution de problèmes. Les constats sur le désengagement, le manque de connaissances, le manque d'intérêts sont perçus comme des problèmes de fonctionnement à résoudre. La volonté est là pour réaliser quelque chose dans « l'ici et le maintenant ». Des enjeux réels sont présents, entre autres celui de la productivité de la société et celui de la compétitivité. Le développement cognitif requis suit pour mettre l'accent sur le jugement, la pensée critique et la pensée réflexive. La pensée, quant à elle, est un outil de gestion appliqué à un problème dans une situation donnée. Le développement moral est, lui aussi, un outil d'autorégulation. Cependant, quoique le refus d'être un citoyen robot soit nettement avancé, une forme d'automatisme de la pensée semble possible. La perspective émergente du discours implicite est celle de l'enquête réflexive. La

perspective émergente du discours explicite, d'où est né la dichotomie entre citoyenneté dynamique et citoyenneté statique, est plus difficile à cerner. Il semble donc que la prise de décision soit beaucoup difficile dans les situations où il y a discussion autour de concepts « sensibles ».

La définition de l'éducation à la citoyenneté reflétant l'ambivalence du discours serait la suivante :

L'éducation à la citoyenneté est un outil de conscientisation des enjeux et aussi de gestion de ces enjeux dans une logique de fonctionnement et de généralisation des contingences situationnelles.

En effet, l'éducation à la citoyenneté serait un lieu de réflexion sur les enjeux d'actualité afin de trouver des solutions pour mieux vivre ensemble et pour développer un mode de vie généralisable.

Il est à propos de situer cette définition issue des croyances des étudiantes et des étudiants par rapport à la typologie des orientations en sciences humaines (Annexe B). Comme nous l'avons vu, le discours des étudiantes et des étudiants épouse tour à tour la perspective d'agent, d'acteur et d'auteur. Ainsi, le fait de se référer à plusieurs approches pourrait être une position éclectique. Ensuite, la position d'agent se situe dans la perspective de la transmission, de l'assimilation et du légalisme. L'étudiant est en position d'imposition culturelle et d'observance de la loi. La perspective d'acteur pourrait se situer dans les perspectives de la transformation démocratique, du penseur critique et des communautariens. L'allusion au principe de justice pourrait se situer dans cette perspective, mais son rapport à la réalité l'en exclut, puisque la réalité est celle de la situation. La perspective d'intervenant, quant à elle, se situe à la fois dans l'enquête réflexive, dans l'approche des *social sciences* de l'historien scientifique, dans le pluralisme culturel et dans le légalisme par ses relations contractuelles. La position

d'intervenant, étant la plus adoptée par les étudiantes et les étudiants, demande selon leurs croyances : a) une maîtrise des concepts et de la prise de décisions pour résoudre des problèmes sociaux selon l'approche des *social sciences*; b) la maîtrise d'un processus pour identifier, analyser et prendre des décisions selon l'enquête réflexive; c) une connaissance des différentes facettes du rapport à la loi selon la perspective légaliste. La dichotomie entre une citoyenneté passive de la connaissance et l'observance des lois et une citoyenneté dynamique de l'élaboration des lois pourrait être résolue par l'enquête réflexive. Les autres perspectives, *cosmic philosopher*, *story teller* et *relativist reformer* sont inexistantes.

3. L'ÉDUCATEUR, GESTIONNAIRE DE CHANGEMENT, MÉDIATEUR DE RÔLES ET CONCILIATEUR D'IDENTITÉS

3.1 L'éducateur gestionnaire de changement

La gestion du changement social est l'objectif de l'éducation à la citoyenneté à la fois dans les documents gouvernementaux et dans les discours des étudiantes et des étudiants. Les croyances sur l'intégration est la clef de voûte pour discerner les perspectives des étudiantes et des étudiants face au changement social et conséquemment face aux finalités de l'éducation à la citoyenneté. Tout d'abord, à partir de la figure 14 (p. 315), nous pouvons déterminer que trois finalités concernant l'éducation à la citoyenneté sont posées. Elle doit former l'individu à : a) être capable de vivre en société; b) prendre part et donc à participer à la société; c) avoir la place et la possibilité pour le faire. Ainsi, c'est le principe du donnant, donnant : d'un côté, on soulève la nécessité d'une capacité de prendre position et d'une volonté d'engagement chez le citoyen et, de l'autre, la nécessité d'ouverture de la société. Ensuite, pour les étudiantes et les étudiants, cette adéquation doit tenir compte du continuum entre deux logiques de l'intégration, soit celle qui produit une citoyenneté statique et celle qui génère une citoyenneté dynamique. Les positions des étudiantes et des étudiants, non seulement face à l'intégration sociale, mais

aussi face à la conscientisation sociale et face à l'intervention sociale permettront de mieux définir leur discours de gestionnaire de changement.

L'intégration sociale. L'ambivalence du discours des étudiantes et des étudiants par rapport à l'éducation à la citoyenneté implique une ambiguïté relativement au changement social directement lié à l'imprécision de la notion d'intégration sociale. En effet, nous avons discerné six orientations liées à l'intégration qui dénotent la polymorphie de ce concept. Les répondants se trouvent à l'interface de plusieurs d'entre elles. Nous avons mentionné que l'intégrationnisme tel que formulé par les étudiantes et les étudiants évoluant sur un continuum entre citoyenneté statique et citoyenneté dynamique. Des six orientations données dans notre cadre de référence, soit l'assimilationnisme, la cohabitation identitaire, la conciliation, l'intégration additive, l'orientation transculturelle et la conscientisation, seules la première et la deuxième, dans l'interprétation de Barber (1996), peuvent s'aligner sur la logique de la citoyenneté statique. De fait, toutes les autres orientations demandent une forme de dynamisme.

Quant aux propos des étudiantes et des étudiants, si citoyenneté statique peut s'associer au langage du renouvellement de l'arbitraire culturel de la reproduction sociale (Bourdieu et Passeron, 1977), cette citoyenneté statique dans le discours des étudiante et des étudiants implique l'adaptation au fonctionnement du système capitaliste, le découragement de certains comportements, mais signifie aussi « apprendre à cohabiter sans s'assimiler », cela correspond d'une certaine façon à la conception de Landry (1993) de l'intégration additive. Mais, si la citoyenneté dynamique sous-entend la construction par consensus d'un projet commun (Pagé, 1991a et 1993) et la rétention de ce qu'on veut garder (Landry 1993), cela correspond aussi au discours des étudiantes et des étudiants. Une volonté de faire évoluer la société se précise. Le rapport au changement est posé et l'expression du changement peut être différencié dans sa gestion selon le lieu, c'est-à-dire selon le secteur public ou le secteur privé. Pour les étudiantes et les étudiants,

le secteur public est le lieu de la construction du projet commun par la communication et le consensus, ce qui implique une langue commune et des principes de base communs. Le secteur privé est le lieu de la rétention culturelle. Cette rétention se fait cependant sans renforcement spécifique par le droit, autre que celui reconnu pour les communautés linguistiques (Mulhern et Gallagher 1992; Landry, 1993; Sleeter, 1995).

La discrimination positive semble, quant à elle, totalement exclue. La capacité d'être sujet, telle qu'elle est définie par Wievorka (1996), et donc de savoir juger ce qui appartient au public et ce qui appartient au privé est primordiale. C'est la capacité d'être, attachée au rôle d'auteur (figure 22 p. 347) un cadre donné, qui donne le ton. Cette capacité est liée au phénomène de conscientisation.

La conscientisation sociale. La conscientisation sociale peut suivre trois logiques. La première, celle des droits de l'homme, appartient à l'orientation transculturelle de l'intégration et du dépassement de l'ethnicité (Ouellet, 1992, Pagé 1993). Cependant, les éléments du discours des étudiantes et des étudiants apportés dans l'enjeu de la judiciarisation dans le rapport aux droits universels concernant leur difficulté d'application sont confirmés par Audigier (1991), Borghi (1995) et Mathieu (1998).

La deuxième logique, celle des droits sociaux et du principe de justice sociale, se retrouve dans l'orientation de l'action sociale. Mais, malgré quelques aspirations vers la critique sociale telle que définie au chapitre 1 dans notre rapport au savoir (Giroux, 1983; Guba, 1990; Bertrand, 1996; McLaren, 1998), les étudiantes et les étudiants se dissocient de l'émancipation vue comme une marginalisation.

La troisième logique, celle de l'*empowerment*, est plus complexe. Comme il a déjà été mentionné, la notion d'*empowerment* fluctue sur ce continuum entre fonctionnement et émancipation dans son interprétation. En effet, l'*empowerment* a pour objectif le renforcement de l'autonomie, mais selon l'Office de la langue française⁷³, ce renforcement suit deux logiques différentes, celle qui implique un renforcement de pouvoir et celle qui implique un renforcement de moyens. Dans le premier cas, l'*empowerment* a le même sens que l'émancipation (Shor 1992, Kubov, 1997). Dans le deuxième cas, on emploie le terme d'autonomisation. Ce terme est utilisé lorsqu'on se place du point de vue des employés qui veulent assumer une plus grande autonomie d'action. C'est un processus par lequel des employés d'une organisation acquièrent la maîtrise des moyens qui leur permettent de mieux utiliser leurs ressources professionnelles et de renforcer leur autonomie d'action. (<http://www.terminium.gc.ca>, 2003-07-12) Dans ce dernier sens, l'*empowerment* se rapproche de la pensée critique, telle qu'elle est définie par l'École californienne du *Center for Critical Thinking and Moral Critic* et par la notion d'*empowerment*. Le groupe des cinq (Ennis, Lipman, Paul, Peck et Siegel) donne des définitions différentes de la pensée critique⁷⁴ (Boisvert, 1996 et 1999), c'est-à-dire comme un processus cognitif de développement de compétences,

⁷³ Le terme *empowerment* est traduit par autonomisation et non par empouvoirement et différencié du terme habilitation qui est employé dans la perspective des gestionnaires qui décident d'accorder une plus grande liberté d'action à des membres du personnel. (http://www.terminium.gc.ca/tpv/2Show/terminium_plus.html?lang-f2)

⁷⁴ Les différentes définitions de la pensée critique selon cinq membres du *Center for Critical Thinking and Moral Critic* :

Ennis : La pensée critique est un ensemble de capacités et d'attitudes interdépendantes orientées vers l'appréciation des idées et des actions.

Lipman : La pensée critique aboutit à des jugements basés sur des critères, elle tient compte du contexte et elle est capable de se corriger elle-même.

Mc Peck : La pensée critique est une habilité et une propension à s'engager, dans le cadre d'un contexte spécifique, dans une activité avec un scepticisme réflexif.

Paul : La pensée critique est une pensée parfaite, globalement et dans chacun de ses éléments, appropriée à un domaine de la pensée, renforcée par des traits de caractère interdépendants et des stratégies cognitives pertinentes.

Siegel : La pensée critique est une capacité et une disposition à agir et à juger sur la base de raisons, en fonction de principes appliqués avec cohésion. (Boisvert, 1999, p.12-26)

d'autoévaluation ou un processus de scepticisme réflexif. Les étudiantes et les étudiants mentionnent la pensée critique et la formation du jugement.

C'est la notion d'« autonomisation », incluant la pensée critique et la formation du jugement, qui qualifierait la perspective des étudiantes et étudiants et situerait définitivement le rôle d'éducateur qu'ils privilégient dans la logique de l'intervention sociale.

L'intervention sociale. L'intervenant social a la capacité d'être sujet dans un contexte particulier. C'est aussi un acteur du fait qu'il part d'une intentionnalité et contribue à l'élaboration de sens à l'intérieur des structures existantes du pouvoir. (Ardoino, 1996a; Inglis, 1997)

D'après la figure 21 (p. 342), dans le discours des étudiantes et des étudiants sur le rôle d'acteur, le rapport au changement se situe entre croire au changement, l'expliquer, se conscientiser par rapport à lui ou s'en accommoder, généralement de manière intra-normes. Il est donc préférable de se conformer aux règles de fonctionnement social pour éviter la marginalisation, quoique, là encore, il faille suivre ses principes avant tout.

En tant qu'intervenant social, l'éducateur est un gestionnaire du changement en recherchant le consensus. Selon les propos des étudiantes et des étudiants, cette recherche du consensus est basée sur la recherche de connaissances, sur l'ouverture et sur le développement de l'esprit critique. Ce discours s'apparente à celui du gouvernement, pour qui l'intervention sociale et éducative est une stratégie d'intégration qui vise la réussite. Les possibilités de réalisation, soit de faisabilité dans un contexte culturel donné, sont favorisées. En effet, la recherche de l'efficacité sociale (Gould et *al.*, 1997), à travers l'autorégulation (Blanchard et *al.*, 1999) définie par le partage d'informations, la création d'autonomie au sein des

limites données et la transposition de l'autorité au niveau de l'équipe, ce qui qualifie l'*empowerment*, fait partie de leur discours. Dans ce contexte, l'*empowerment* se veut renforcement de l'autonomie par l'augmentation de moyens plus que de pouvoir.

Ainsi, le discours des étudiantes et des étudiants se situe définitivement dans la logique de l'intervention sociale plutôt que celle de l'action sociale. Cette position suit l'évolution de l'école de Francfort, qui passa de la critique radicale au consensus (Holn, 1998). Ainsi, quoiqu'étant une des caractéristiques de la critique sociale (Guba, 1990; Mc Laren et Leonard, 1993), la critique radicale, telle que la prônait Freire (1974), Aronovitz et Giroux, (1994) semble mise en veilleuse. Dans le discours des étudiantes et des étudiants, la recherche de consensus issue de la discussion est l'outil de gestion des différends, dans la mesure où est incluse la prise en compte du rapport aux valeurs qui est, selon eux, important. La recherche du consensus suit donc un processus éthique. Habermas (1992) base ce processus sur l'intérêt émancipateur et l'autoréflexion. Cependant, l'intérêt émancipateur peut conduire à des excès. De plus, Monière (1999) met un bémol à la démocratie communicationnelle en rappelant que l'accent doit être mis sur les fondements plutôt que sur les stratégies. Cependant, l'ajout par les étudiantes et les étudiants qu'il faille avant tout suivre ses principes replace l'interprétation du discours en fonction, soit des principes universels que sont les droits de l'homme (Habermas, 1999), soit en fonction du subjectivisme idéaliste de Fichte (1762-1814) qui influença la philosophie de l'existence. Dans cette vision, l'homme est vu dans sa réalité concrète, comme un être engagé dans la société. À l'intérieur de cette réflexion, l'intervenant social, gestionnaire de changement reste un éducateur qui s'autorise une médiation entre plusieurs rôles.

3.2 L'éducateur médiateur de rôles

Pour les étudiantes et les étudiants, le rôle d'éducateur est primordial et ils le mettent en opposition au rôle d'agent du système éducatif (figure 20, p. 338). Le rôle d'éducateur est de faire prendre conscience aux élèves de leur pouvoir de faire changer les choses, d'ouvrir des horizons, de donner des outils pour décortiquer la société, de questionner, de critiquer et de s'impliquer. Quant aux étudiants en formation initiale en enseignement, ils se voient comme un guide, un modèle dont le rôle social doit être discret. Cependant, tour à tour agents, acteurs et auteurs, ils se retrouvent médiateurs de rôles pour accomplir leur tâche d'éducateur. Cette médiation est directement liée à l'interrelation des rôles d'agent, d'acteur et d'auteur.

L'interrelation des rôles. En effet, à travers leurs propos tenus sur les enjeux sous-jacents à l'éducation à la citoyenneté, les étudiantes et les étudiants ont épousé tour à tour les rôles d'agent, d'acteur et d'auteur. D'après la figure 11 (p. 302), les croyances sur les enjeux font apparaître une ligne de conduite où on suggère le respect, la connaissance, le choix, la responsabilité, la conciliation, la construction, la mobilisation et l'organisation, termes qui prouvent l'interrelation des trois rôles.

D'après la figure 24 (p. 358), l'étudiant reconnaît implicitement son rôle d'agent dans la transmission des connaissances, des valeurs et du respect de l'autorité. De plus, il se sent impliqué dans le bon fonctionnement de l'école. Or le terme de reproduction sociale ne fait pas partie directement de son discours. Seul le lien avec l'histoire est interpellé dans ce contexte lié à la pérennité de la mémoire collective. En ce sens, le discours des étudiantes et des étudiants pourrait ne pas s'accorder avec la définition donnée par Ardoïno (1996a) du rôle d'agent qui s'accommode d'une modélisation mécaniste en termes de fonctions et de compétences. Cependant, nous ne pouvons écarter le terme de compétences,

puisque l'approche par compétences est la pierre angulaire de la réforme. De ce fait, la possibilité que l'éducation à la citoyenneté ait pour but de développer les compétences du citoyen pour qu'il assume sa fonction sociale demeure entière. De plus, certains aspects des modes de reproduction économique, culturelle ou étatique établis par Giroux (1983) se retrouvent indirectement dans le discours des étudiantes et des étudiants. D'ailleurs, les considérations liées aux exigences économiques de la mondialisation ont été prises en considération dans le discours des étudiantes et des étudiants. La compétitivité, la consommation et la domination des grandes compagnies ont donc été interpellées et résolues à travers l'autorégulation. Qui plus est, la cohésion sociale, à travers le choix de l'intégrationnisme, est très présente dans leur discours. Cependant, l'augmentation du bien commun par un meilleur partage de ce dernier, à travers l'injustice du système des maquiladoras, est aussi présent dans le discours et replace l'étudiant dans son rôle d'acteur. Enfin, en ce qui a trait à la reproduction culturelle et étatique, puisque la symbolique de l'État au Canada est le pluralisme (Sears et *al.*, 2000), nous ne pouvons parler de reproduction, mais plutôt de médiation culturelle. En effet, la reproduction culturelle, au sens de Bourdieu et Passeron (1977), crée des liens entre la culture de la classe dominante, les connaissances enseignées et l'histoire des individus, liens qui sont difficiles à faire en dehors de la qualification liée au marché du travail ou du rôle des manuels scolaires (Anyon, 1978). Cette reproduction est difficilement réalisable par la mise en œuvre de mécanismes de résistance (Apple, 1990 et 1996). D'ailleurs, l'étudiant se sent apte à apporter des transformations. Il pense avoir la liberté d'ajouter des touches personnelles, d'enrober pour enseigner le contenu du programme à sa façon. Des résistances apparaissent dans la mise en action de ce dernier et font apparaître le rôle d'auteur d'une position sur un continuum entre fonctionnement et émancipation.

Le retour à l'ambiguïté du discours gouvernemental est nécessaire, car il éclaire celui des étudiantes et des étudiants. Dans le document *Réaffirmer l'école*

(1997), le principe de cohésion vise le double but du fonctionnement et de l'émancipation :

L'école a charge d'appeler à l'adhésion à des normes, des valeurs et à des codes qui soient évocateurs d'une démocratie solidaire d'un esprit d'ouverture, certes, mais également d'une volonté de transcender les particularismes, quand il le faut pour assurer à la vie collective un langage et des outils communs de fonctionnement et d'émancipation. (Gouvernement du Québec, 1997, p. 10)

En fait, nous avons fait remarquer que les notions de fonctionnement et d'efficacité sont compatibles avec le modèle de la reproduction telle que nous l'avons définie ci-dessus, mais pas avec celui de l'émancipation. Comme nous l'avons mentionné, nous évoluons présentement dans deux logiques différentes. En reprenant la définition d'Ardoino (1996a) dans laquelle l'agent est représenté en termes de fonctions et de compétences, l'autonomie de ce dernier ne peut s'actualiser que dans une faible marge de manœuvre. L'agent se situe donc sur le plan de l'exécution des commandes de l'État qui, au niveau de la reproduction économique, sont celles liées aux enjeux économiques de la mondialisation, au niveau de la reproduction culturelle, sont celles attachées à une conscientisation territoriale qui semble aussi importante que la conscientisation sociale (ce qui sous-entend que la question nationale est implicitement posée) et, au niveau de la reproduction de l'État, sont celles qui sollicitent la loi sur le multiculturalisme et la loi sur les langues officielles légitimant la notion des deux peuples fondateurs. Pour le gouvernement, les moyens suggérés pour libérer l'élève de son environnement consistent à mieux comprendre comment ce dernier fonctionne et à développer chez lui l'art du compromis raisonnable. La première étape est tout à fait logique, tandis que la seconde induit un changement balisé, une connaissance et une coexistence assumée des normes. En ce sens, la mission de socialisation est privilégiée tandis que la démocratie délibérative proposée est procédurale. Dans cette orientation, l'approche par compétence, prônée par le cursus et définie comme un savoir-agir

basé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources, pourrait conduire à une modélisation mécaniste. Ainsi, dans cette logique, l'étudiant qui suit une formation initiale serait un outil d'intégration sociale dans le sens de l'orientation assimilationniste. L'accent est mis sur la reproduction de comportements civils plus que sur l'éducation à la citoyenneté. La compréhension et l'apprentissage du fonctionnement social sont particulièrement visés. L'étudiant se considérant comme un exécutant ayant peu de marge de manoeuvre, les aspects politique et idéologique de l'éducation à la citoyenneté pourraient être écartés, de la même façon que les sujets controversés pourraient être évités. Cependant, en considérant la liste des mots-clés avancés par Hughes (1994) pour définir l'éducation à la citoyenneté (*Freedom, justice, due process, dissent, rule of law, equality, diversity and loyalty*), nous remarquons que seul le terme loyauté, exception faite de la loyauté envers soi-même, échappe au discours des répondantes et des répondants. Cette loyauté à soi-même est un élément clé de leur discours et, de ce fait, elle remet de l'avant le rôle d'auteur dans la construction de l'autonomie de l'étudiant et dans son rapport au cursus. Le rôle d'agent devient alors celui de l'intervenant dans la logique de l'*empowerment*. Ainsi l'étudiant de formation initiale en enseignement est bien en état de médiation de rôles. L'évaluation de l'autonomie pressentie par les étudiantes et les étudiants est déterminante pour statuer sur la qualité de cette médiation.

L'autonomie interpellée. Agent, acteur, auteur sont des rôles que les étudiantes et les étudiants empruntent suivant les situations. La prise de conscience de l'interrelation des rôles et des situations interpelle la prise de conscience de l'autonomie. En effet, nous avons parlé de l'autonomisation en lien avec l'*empowerment* dans l'intervention sociale. Les croyances des étudiantes et des étudiants sur l'autonomie éclaircissent les termes d'autorégulation, d'autoréflexion et d'automatisme procédural. La figure 23 (p. 352) montre que le discours de ces derniers présente deux niveaux d'autonomie, soit celui de l'autonomie fonctionnelle et celui de l'autonomie liée aux valeurs. Cette autonomie fluctue entre une

autonomie personnelle, qui implique de penser par soi-même, et une autonomie professionnelle floue, occultée par un rapport au cursus considéré comme étant étouffant. Ainsi, l'autonomie de stagiaire étant ambivalente, ce dernier se trouve dans un contexte où sa formation initiale en enseignement est ambiguë et où le choix entre se conformer et innover s'avère un faux choix.

En effet, si l'autonomie est un construit (Reboul, 1995) qui demande une conscientisation, une distanciation des attentes sociales et une réflexion sur les finalités de l'éducation et de l'éducation à la citoyenneté, cela induit une évolution entre un point de départ vers une position d'arrivée, mais de quelle arrivée est-il au juste question? En considérant les finalités philosophiques de l'éducation qui mettent en relation les principes, les politiques et les pratiques (Power, 1982), il faut prendre en considération la perspective française et la perspective anglo-saxonne de ces dernières. En effet, la première est considérée comme ayant peu d'impact sur la réalité, alors que la seconde semble plutôt axée sur la recherche du *workable arrangement* (Strain, 1975). Cette sorte de conciliation du *workable arrangement* est très présente tant dans le discours des répondantes et des répondants que dans celui du gouvernement, ce qui prouve un certain niveau de conscientisation, mais aussi une volonté que « ça marche ».

Cependant, les étudiantes et les étudiants, en se prononçant régulièrement sur le libre choix et sur le rapport aux valeurs, démontrent qu'ils ont un grand souci de leur rôle d'éducateur. Toujours selon Reboul, éduquer aurait plusieurs dimensions : a) un sens spontané, implicite : élever; b) un sens intentionnel : enseigner; c) un sens fonctionnel : former. Éduquer a aussi un sens moral, celui de devenir meilleur. Pour les étudiantes et les étudiants, éduquer a un sens fonctionnel et moral. Mais ce sens moral s'apparente à un savoir pratique qui guide les actions (Couture, 1992) en fonction de la nature régulatrice du contrat social, plutôt qu'à un savoir plus universel du niveau de la métamorale (Russ, 1995). Un sens pragmatique est présent et relie le discours des étudiantes et des étudiants à

l'approche des philosophes de l'éducation anglo-saxonne qui relie la philosophie de l'éducation essentiellement à la pratique et lui donne une tendance utilitariste. Cependant cette tendance est atténuée par un rapport aux valeurs très marqué. Ce rapport a d'ailleurs toujours été présent, comme le mentionne une étude sociopédagogique de Cormier, Lessard, Valois et Toupin (1981), portant sur les valeurs des enseignantes et des enseignants. Deux conceptions de l'éducation apparaissaient déjà dans cette étude, soit une conception organique et une conception mécaniste. Cependant, il y est également fait mention d'une approche pédagogique en gestation et en devenir, soit celle de la pédagogie de la conscientisation qui n'a pas eu d'avenir. L'éthique remplace aujourd'hui cette pédagogie de la conscientisation. Cependant, comme nous l'avons mentionné dans notre cadre de référence, l'éthique fonctionne sur deux plans, soit celui de l'éthique fondamentale et celui de l'éthique appliquée. Le discours des étudiantes et des étudiants se situe sur le plan de l'éthique appliquée, qui consiste en un ensemble de règles déontologiques (Russ, 1995), en une éthique fragmentée servant à humaniser la technoscience (Maesschlack, 1991), en une éthique du succès, de la puissance, réaliste et rationnelle, qui fonctionne sur le mode empirique (Lapointe, 1987), en un mode permettant l'autogérance (Gagnon, 1987) et, finalement, en une réflexion sur la valeur des conséquences (Weber, 1913, dans Lapointe, 1987).

L'aspect idéologique de l'éducation échappe presque totalement aux étudiantes et aux étudiants, ce qui confirme une tendance déjà mentionnée, dans une enquête menée, en 1988, sur la situation de l'enseignement des sciences humaines auprès d'un échantillon d'enseignants au primaire de la région de Montréal, qui révélait une désorganisation idéologique (Leforest, 1989).

Cependant, les trois idées principales qui balisent la position théorique sur la professionnalisation selon Gohier et *al*, (1999) pourraient appartenir au discours de l'éducateur gestionnaire de changement et médiateur de rôles :

Premièrement, une vision de la société et de ses composantes qui est issue d'une production collective, ce qui signifie qu'il faut étudier une profession non pas comme une entité objective, mais plutôt comme la résultante d'une négociation constante entre individus et structure sociale; deuxièmement, une conception des ressources de l'activité humaine (compétences, catégories, positions, etc.) s'élaborant dans des relations intersubjectives qui évoluent et changent dans le temps; finalement, l'affirmation de l'existence d'une relation dialectique entre réflexion et action chez l'auteur. (Gohier et *al.*, 1999, p. 27)

Toutefois, si l'on prend en considération les propos de Neilson (1992), cette autonomie professionnelle est une fausse autonomie :

As a result of legislative and administrative treatment of schools, teacher autonomy has never been strong in the United States. However, the free exercise of academic decision making demands teacher freedom, academic decision making should include the capacity to influence the academic environment of the school, decision on curriculum, selection of teacher materials and pedagogy, selection and review of school administrators, and evaluation of colleagues. These decisions require academic freedom, which incorporates autonomy and the acceptance of responsibility by teachers. It is significant that long-term control of schools by state and local board and administrators has produced extraordinary systems of accountability that have actually reduced teacher autonomy and, thus have reduced academic freedom. (Nelson, 1990, p. 22)

Cependant, si l'on considère que la construction de l'identité professionnelle est un processus évolutif et interactif (Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 1999) et que le professionnel participe à la construction de cette identité, ce processus existe déjà dans la perspective d'auteur que l'étudiant est capable de jouer pour concilier plusieurs identités.

3.3 L'éducateur conciliateur d'identités

La construction de savoir par rapport à l'éducation à la citoyenneté impliquant le rapport au soi à soi, de soi aux autres et de soi et structures institutionnelles ne peut être dissociée de la construction de l'identité où l'étudiant devient auteur. Notre cadre de référence révèle les dimensions civique, collective, culturelle et individuelle de l'identité, ainsi que sa capacité d'être sujet. Dans cette perspective, l'individu se construit dans ses rapports avec lui-même, avec les autres et avec les institutions. Comme auteur, il est fait de particularités et il s'inscrit dans une histoire (Ardoino, 1996a). Il est évidemment l'auteur de sa propre identité. Ardoino rapporte aussi l'ambiguïté de la discussion autour du mot auteur, mot qui n'a de sens qu'à travers une approche psychologique ou une perspective institutionnelle articulée autour de la notion d'autorisation. Cela rappelle la notion de capacité d'être sujet de Wievorka (1996). D'après la figure 22 (p. 347), nous remarquons que, dans le discours des étudiantes et des étudiants, le construit identitaire suit deux orientations. Dans la première orientation, le construit est personnel dans le but de développer son unicité, ce qui implique de se connaître et de se conscientiser. Dans la seconde orientation, le construit se fait en suivant des modèles ou des rôles. L'identité individuelle et l'identité collective se construisent en interaction. Dans les deux cas, il y a une nécessité de se situer, de développer un pouvoir décisionnel, de connaître et de se connaître. L'identité collective est cependant nécessaire pour protéger des valeurs et des droits, sans pour cela devoir aboutir à une seule idéologie selon les croyances des étudiantes et des étudiants.

D'après la littérature, dans l'approche de la cohabitation identitaire, Wievorka (1996) fait cohabiter une identité ethnique et économique interreliée avec une capacité d'être sujet, ce qui le différencie de Barber (1996) qui, lui, dans la même orientation parle d'une cohabitation des identités ethnique, économique et civique qui semble très proche d'une juxtaposition. Simard (1988) mentionne que l'identité collective ne peut plus demeurer enclavée, voire qu'elle se découvre elle-

même comme un projet d'une signature originale. Pagé (1991a) nuance le rapport à l'identité ethnique en le définissant comme une soumission à la culture ancestrale vécue soit comme un engagement dans la création d'une polyculture commune, soit comme un projet individuel. Il est certain qu'au regard d'une société de plus en plus plurielle, comme le montre le recensement de 1991, la répartition entre ce qui est privé et entre ce qui est public devient déterminante (Weydert, 1998). Et seul le sujet en est juge.

L'identité culturelle a une dimension socio-émotionnelle et une dimension instrumentale, ce qui est confirmé par Aboud et Doyle (1993) qui, dans leur étude, mentionnent que l'appartenance ethnique doit être cautionnée comme qualité interne non observable. L'appartenance ethnique doit donc être positive et comporter le niveau de l'actualisation d'aspirations personnelles et celui d'assignation de normes (Laperrière, 1996). Cependant, c'est justement le sentiment d'appartenance qui apparaît comme flou dans le discours des étudiantes et des étudiants. Ce discours sur l'appartenance, qui ne correspond pas à celui des étudiantes et des étudiants s'explique peut-être par un manque de qualité interne des appartenances proposées.

Par rapport au discours des étudiantes et des étudiants, le jugement, le pouvoir décisionnel et l'importance de se situer se rapportent tous à la capacité d'être sujet. Cela rejoint notre questionnement portant sur le fait que, relativement à l'éducation à la citoyenneté, l'étudiant doit se situer sur un continuum entre le fonctionnement et l'émancipation; le terme *empowerment* étant lui-même une notion fluctuante entre ces deux pôles.

Les trois fonctions de l'identité (Camilleri, 1989a) sont interpellées dans le discours des étudiantes et des étudiants. La première concerne la quête de sens qui maintient le sujet en reconnaissance dans la nécessité de se situer, de se positionner.

La deuxième, qui se situe dans le rôle de médiateur culturel, construit le sens en négociation avec son environnement. Enfin, la troisième, qui s'établit en relation avec une identité de valeur à la recherche du moi idéal, se trouve dans une position où les « grands principes » priment sur le rapport au fonctionnement et à l'ordre. De plus, la volonté de reprendre l'approche du débat des sujets controversés (VanSledright et Grant, 1994) prouve que les étudiantes et les étudiants n'assument pas le langage de bois qui suit une volonté d'éradication des conflits. Une vraie position d'auteur implique le deuil de ses positions d'origine, la construction de ses propres règles d'autorisation quant au système de régulation et donc le développement intrinsèque précédant l'extériorisation qui s'effectuera à travers différentes conduites. Une volonté est présente chez les étudiantes et les étudiants pour s'autoriser à se positionner face à l'éducation à la citoyenneté. La question posée est : en auront-ils la possibilité ?

4. CONCLUSION

Le discours des étudiantes et des étudiants sur les enjeux sous-jacents à la citoyenneté permet tout d'abord de se questionner sur la notion d'enjeux. En effet, certains enjeux comme la judiciarisation et la laïcisation, n'en sont pas pour les étudiantes et les étudiants. D'autres, comme le pluralisme et la démocratisation, sont traités par la rhétorique. La mondialisation n'est pas traitée comme un enjeu, mais comme un problème de gestion des conséquences. Les étudiantes et les étudiants ne se situent pas en amont des situations, c'est-à-dire au niveau de la genèse des situations, mais en aval. Ils se soucient de la gestion des conséquences et de répondre aux questions posées par le changement social. Ils effleurent le niveau de questionnement, mais ne s'y arrêtent pas à moins que leur soient ouverts des lieux de questionnement, comme cela a été le cas avec les questions *a priori* sur les concepts « sensibles » de notre cadre de référence. Les discussions sur les dimensions des enjeux ont permis de développer une profondeur remarquable. Des

rapports abordés, qui, pour la plupart, ont été repris dans le discours des étudiantes et des étudiants, celui du rapport aux valeurs prime et celui du rapport au droit est présent par inadvertance.

Le tour des qualificatifs accolés à chaque enjeu nous révèle que les termes de gestionnaire, de médiateur et de conciliateur caractérisent bien la perspective qu'ils adoptent. En effet, une ouverture à échelle variable représente la position face au pluralisme; une question de gestion des conséquences, celle de la mondialisation; un mode de vie contractuel, face à la judiciarisation; une question de responsabilisation assignée, face à la démocratisation et une réappropriation du rapport aux valeurs par l'individu, face à la laïcisation.

Une certaine perméabilité des croyances aux situations émerge des termes comme ouverture variable, gestion des conséquences, mode de vie contractuel, responsabilité assignée. La perspective de « *management* » permet une médiation entre l'individu et le monde. Le discours sur la régulation appuie cette suggestion du fait qu'ils construisent leur position en situation. Le fait que les situations soient interchangeable nous permet de nous poser la question sur la consistance de leur rapport aux finalités. En effet, si le discours sur les finalités éducatives est assez clair et précis, celui sur les finalités philosophiques ou surtout politiques de l'éducation est flou ou inexistant. La régulation considérée comme nécessaire est un encadrement des conduites en douceur pour donner une certaine stabilité manquante quant à la régulation sociale et est un substitut à une absence du citoyen quant à la régulation institutionnelle.

Le discours ambivalent sur l'éducation à la citoyenneté provient du discours explicite sur l'éducation à la citoyenneté. Le débat est suggéré pour trouver le consensus entre la citoyenneté statique de l'observation des normes et la citoyenneté dynamique de la construction des normes. L'approche pragmatique

pour résoudre l'ambivalence du discours explicite et implicite sur l'éducation à la citoyenneté est une perspective à la carte où l'enquête réflexive semble primer, quoique les étudiantes et les étudiants requièrent que l'éducation à la citoyenneté apporte un développement de connaissance, un développement cognitif et un développement moral. La position d'éducateur, intervenant médiateur de rôles, la plus souvent adoptée, se situe dans une perspective très pragmatique se rapprochant de l'approche des *social sciences*, qui nécessite une maîtrise des concepts et de la prise de décisions pour résoudre des problèmes sociaux, ou de l'enquête réflexive, qui demande la maîtrise d'un processus pour identifier, analyser et prendre des décisions. La maîtrise des concepts versus la résolution de problèmes reprend le dilemme, avancé par Prawat (1993). Ainsi, comme il a été mentionné, les constats sur le désengagement, sur le manque de connaissances, sur le manque d'intérêts sont perçus comme des problèmes de fonctionnement à résoudre. La volonté est là pour réaliser quelque chose dans « l'ici et le maintenant ». Des idées, des concepts, des savoir-faire sont tout autant requis pour aborder l'éducation à la citoyenneté. Le rôle social de l'éducateur est implicitement mis en valeur : l'éducateur est gestionnaire de changement, où l'intervention sociale permet de développer l'art du compromis raisonnable; l'éducateur est médiateur de rôles entre celui d'agent, d'acteur et d'auteur, ce qui nécessite la mise en pratique d'une autonomie liée aux valeurs et aux capacités de fonctionnement; l'éducateur est conciliateur d'identités, ce qui requiert une exposition à des choix et la capacité à faire des choix. Cependant, ce rôle social n'est pas intégré, car les liens entre les enjeux, l'éducation à la citoyenneté et les rôles potentiels ne sont pas apparents dans le discours des étudiantes et des étudiants. Les croyances des étudiantes et des étudiants semblent très perméables aux situations, ce qui laisse envisager des possibilités de dérives relativistes.

Ainsi, en fonction de la discussion qui précède, les répondants de notre étude adoptent une position de gestionnaire de changement, d'intervenant médiateur de rôles dans la logique de l'*empowerment* et de conciliateur d'identités, et c'est de

cette position qu'ils ont donné les définitions des enjeux. Agent, ils s'en défendent. Acteur dans le sens de l'émancipation, ils le sont peu. Auteur, leur discours semble laisser croire qu'ils souhaiteraient l'être davantage.

CONCLUSION



Qu'il [l'étudiant] fasse tout passer par l'étamine et ne loge rien en sa tête par simple autorité et à crédit; les principes d'Aristote ne lui soient principes, non plus que ceux des Stoïciens ou Épicuriens. Qu'on lui propose cette diversité de jugements : il choisira s'il peut, sinon il en demeurera en doute. Il n'y a que les fols certains et résolus. [...] Les abeilles pilonnent deçà delà les fleurs, mais elles en font après le miel, qui est tout leur; ce n'est plus thym ni marjolaine : Ainsi, les pièces empruntées d'autrui, il les transformera et confondra, pour en faire un ouvrage tout sien, à savoir son jugement. Son intuition, son travail et étude ne vise qu'à le former. (Montaigne, 1588, 1996, Livre premier, chapitre XXVI, p. 224)

La formation du jugement, encore et toujours. Notre intérêt s'est porté non seulement sur la description de croyances d'étudiantes et d'étudiants de formation initiale en enseignement de l'éducation à la citoyenneté mais aussi sur l'interrelation de trois perspectives possibles : celle de l'agent(e) du système éducatif, celle de l'acteur(e) de la dynamique sociale et celle de l'auteur(e) de son projet de vie. Car c'est l'étudiant, qui, en bout de ligne, définit ce qu'est l'éducation à la citoyenneté ainsi que les enjeux qui y sont rattachés. C'est cette relation complexe que nous avons posée comme problématique que nous venons de décrire.

Implicitement, l'étudiante et l'étudiant ont à jongler parcimonieusement pour trouver l'équilibre entre la pertinence scientifique, la pertinence sociale, la pertinence politique, la pertinence éducative et la pertinence éthique pour construire leur propre vision de l'éducation à la citoyenneté et choisir quels rôles ils entendent jouer dans la société. Leur jugement a été interpellé dans une mise en rapport avec des concepts « sensibles » appartenant au champ de l'éducation à la citoyenneté. Ce sont d'ailleurs les termes tels que jugement, esprit critique, prise de position et prise de décision qui émergent de leur discours, qui ont allumé des souvenirs lointains et fait resurgir cette très belle métaphore du passage à l'étamine que Montaigne (1533-1592) a utilisé pour parler du jugement. Une volonté est présente chez les étudiantes et les étudiants pour s'autoriser à se positionner face à l'éducation à la citoyenneté. La question posée est : en auront-ils la possibilité? La réponse dépendra de la façon dont sera donnée leur formation concernant l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté.

Retour sur les objectifs

1^{er} objectif : Décrire les croyances liées aux enjeux sous-jacents à l'objet « éducation à la citoyenneté » : la mondialisation, le pluralisme, la judiciarisation, la laïcisation, la démocratisation et les croyances liées aux phénomènes de la régulation et de l'intégration.

Le premier objectif de notre recherche, tel qu'il est formulé ci-dessus, a été pleinement atteint. Les figures du chapitre 5 décrivent de façon schématique les croyances des étudiantes et des étudiants. Les définitions qui en émergent ont permis de répondre à la première question de notre recherche. Certes, le jugement des étudiantes et des étudiants a très certainement été interpellé pour permettre d'élaborer les définitions suivantes des enjeux :

Le pluralisme consiste en une ouverture à la diversité culturelle de la société québécoise, société où chacun aurait la responsabilité du choix de ses référents culturels dans un cadre fonctionnel régi par les lois, les valeurs et les principes de justice et d'équité qui constituent l'identité collective de la société d'accueil.

La mondialisation est un mouvement inexorable dont il faut gérer tant les impacts positifs que négatifs, tout en essayant d'en réduire les excès.

La judiciarisation de la société civile établit un mode de vie contractuel pour permettre la cohabitation de deux perspectives, soit celle de l'observance de la loi pour établir l'ordre et la sécurité et celle de l'élaboration de la loi pour gérer le mieux vivre ensemble par une médiation entre soi, les autres et les structures.

La démocratisation est un lieu de réappropriation de pouvoir dans les limites d'une situation donnée et de responsabilités assignées. Elle résulte d'une négociation à l'intérieur de laquelle la responsabilisation du citoyen et celle du député sont interpellées. Elle représente un lieu d'influence et de négociation entre le pouvoir du collectif et celui de l'individu.

La laïcisation est un mode de vie qui permet de décider rationnellement et individuellement de ce qu'est la bonne vie dans un cadre réglementé et sécuritaire procuré par l'État.

Un premier point saillant de notre recherche est d'avoir introduit le rôle de la régulation sociale et institutionnelle dans la gestion des enjeux. En se référant aux valeurs, cette régulation n'induit pas un conformisme aveugle dans le respect de l'ordre et du fonctionnement social, mais aussi une certaine ouverture liée à des principes de base. Le respect des valeurs et de la démocratie sont aussi valables que le respect de la cohésion sociale. De plus, l'émergence d'une dichotomie entre une citoyenneté statique et une citoyenneté dynamique des croyances en fonction de la notion d'intégration confirme une pensée non monolithique face à l'éducation à la citoyenneté, mais qui fluctue entre ces deux pôles selon les situations d'où

l'importance de la notion de rapport. En effet, c'est en fonction des mises en relations auxquelles ils auront été exposé qu'ils se situeront sur le continuum entre citoyenneté statique et citoyenneté dynamique. Le contexte particulier des événements du 11 septembre interpelle certains rapports comme l'équité (Giroux, 2002) ou le patriotisme (Apple, 2002) qui seront modulés par la régulation sociale et institutionnelle. Ainsi, la relation problématique (Courtine Sinave et *al*, 2002) entre un objet, l'éducation à la citoyenneté, lié à des enjeux controversés (Courtine Sinave et *al*, 2003) que nous venons de décrire est pertinente pour l'élaboration d'un cours de formation pour l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté.

Le second point saillant concerne l'émergence de deux enjeux, qui n'étaient pas inclus dans les questions du protocole d'entrevue. Le premier enjeu émergent, le nationalisme, confirme une vision intégrationniste des étudiantes et des étudiants.

Le nationalisme sous-jacent au discours des étudiantes et des étudiants favorise la construction d'une identité collective inclusive à l'intérieur d'une culture dominante.

Le deuxième enjeu émergent concerne la question du savoir. Pour les étudiantes et les étudiants, deux éléments sont importants. D'un côté, comme intervenant, la construction de sens en négociation avec l'environnement est nécessaire, mais, d'un autre côté, cette négociation doit tenir compte du respect de ses propres principes, lesquels suggèrent une mise en rapport avec un moi idéal. Le rapport aux valeurs si souvent interpellé dans les différents enjeux fait émerger une amorce de questionnement sur ce qui est légitime et sur ce qui ne l'est pas. La conscientisation des enjeux sous-jacents à l'éducation à la citoyenneté leur a permis de se décentrer de leur propre ethnocentrisme et de concevoir l'univers dans toute sa diversité (Lirus-Galap, 1998). Il reste que cet interface du rapport au savoir

demande à être approfondi en continuité de certains auteurs : Prawat (1995), Lenoir (1996), Abdi (1999), Gwyn-Paquette (2002) sur la relation Piaget-Vygotsky.

C'est dans cette perspective qu'ils ont construit leur rapport au monde et, par conséquent, leur rapport au savoir. De cette manière, ils se trouvaient en situation d'auteur dans leur rapport avec l'objet éducation à la citoyenneté.

2^e objectif : Décrire les croyances des étudiantes et des étudiants en formation initiale en enseignement sur la relation qu'ils entretiendront avec l'objet « éducation à la citoyenneté ».

Le deuxième objectif, qui porte sur la relation complexe entre l'étudiant de formation initiale en enseignement et l'éducation à la citoyenneté, est au cœur de notre thèse. Il a été atteint par le fait que la mise en relation est posée, décrite et questionnée, mais non résolue. La définition de l'éducation à la citoyenneté émergente de leurs croyances reflète l'ambivalence de leur discours :

L'éducation à la citoyenneté est un outil de conscientisation des enjeux et aussi de gestion de ces enjeux dans une logique de fonctionnement et de généralisation des contingences situationnelles.

Une dichotomie de perspectives par rapport à l'éducation à la citoyenneté émerge des croyances des étudiantes et des étudiants entre le discours explicite et le discours implicite. En effet d'un côté se trouvent, dans le discours explicite, une conscientisation et une amorce de questionnement sur la genèse de ces enjeux, à travers les propos qu'ils tiennent sur des concepts sensibles posés *a priori*. Une discussion entre les caractéristiques d'une citoyenneté statique pour s'assurer du bon fonctionnement de la société et pour inculquer une forme de conformisme et une citoyenneté dynamique dans la volonté de construire un individu unique, d'apporter une transformation sociale et de vouloir innover est amorcée. Ainsi, il

faut prendre conscience de la complexité du social à la fois en s'informant, en critiquant et se en positionnant tout en apprenant les normes pour faire fonctionner la société. Pour ce faire, les étudiantes et les étudiants croient qu'il faut transmettre des connaissances et développer la personne sur les plans cognitif et moral à l'aide d'acquisition de compétences de jugement et d'esprit critique. De l'autre côté, dans le discours implicite, l'accent est mis sur la gestion des enjeux en fonction de situations données. La généralisation des situations favorisera la résolution des problèmes soulevés par les enjeux. L'objectif du fonctionnement est mis de l'avant et il se pourrait que la création d'une citoyenneté conforme prime sur celle d'une citoyenneté dynamique. Dans le discours explicite, on se situe sur le plan du développement de la pensée complexe et, dans le discours implicite, sur le plan de la résolution de problèmes. Il se pourrait alors que le processus de la résolution de problèmes soit acquis et intégré, alors que celui du développement de la pensée complexe soit plus étranger et nécessite une mise en condition.

L'ambiguïté du discours des étudiantes et des étudiants est directement liée à celle du discours gouvernemental face au changement social qui lance un double message de formation pour voir au fonctionnement social et à l'émancipation de l'individu.

En effet, comme il a été mentionné, l'éducation à la citoyenneté est un outil d'intégration, selon de nombreux documents gouvernementaux, et l'école, depuis le rapport des États généraux (1996), a reçu le rôle de facteur de cohésion sociale.

Mais, pour que l'école devienne ce facteur essentiel de cohésion sociale – par l'égalité des chances qu'elle permet comme par la richesse des savoirs qu'elle transmet –, pour qu'elle éduque les individus aux valeurs et les prépare à la citoyenneté responsable, il faudra provoquer des ruptures par rapport à la culture scolaire traditionnelle, aux structures telles qu'on les connaît, au partage

actuel des responsabilités, et à la protection de certains acquis.
(Gouvernement du Québec, 1996, p. 2)

Si la réforme actuelle tente certes d'apporter des changements, il n'est pas sûr qu'il soit question de rupture dans la culture scolaire traditionnelle. En effet, il semble que l'on soit prêt à ouvrir les sentiers de la pensée autonome, mais à l'intérieur des normes existantes. Un intérêt supplémentaire devra être porté sur ces documents afin de permettre à l'éducation à la citoyenneté de développer la responsabilisation de l'étudiante et l'étudiant envers les facteurs de cohésion sociale proposés par les nouveaux documents gouvernementaux. Une étude lexicométrique du curriculum pourrait élucider les objectifs réels de l'éducation à la citoyenneté.

Le troisième point saillant de notre recherche est celui de mettre en évidence qu'aussi longtemps que les objectifs du programme sur l'éducation à la citoyenneté ne sont pas précisés, la formation initiale en enseignement aurait à se pencher sur le développement de leurs propres objectifs de l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté ou sur le développement de l'autonomie du professionnel de l'enseignement pour lui permettre de gérer l'ambiguïté qui entoure l'éducation à la citoyenneté. Il nous semble qu'à ce niveau et compte tenu de ce qui est dit précédemment l'herméneutique (Dandurand et Ollivier, 1991; Deremaix, 1997; Simard et *al*, 2000) en lien avec la notion de rapport pourrait être une perspective intéressante pour la pratique enseignante.

Le quatrième point saillant est d'avoir mis en évidence que si le discours des étudiantes et des étudiants est articulé autour du rapport à la loi, catégorie *a priori*, le lien entre le droit et l'éducation à la citoyenneté n'est pas évident. Ainsi, donner l'opportunité de se questionner sur des concepts « sensibles » tels que les notions de société de droit, de légitimité et de justice constitue des points de départ pour ouvrir le débat sur l'éducation à la citoyenneté.

3^e objectif : Décrire les croyances des étudiantes et des étudiants en formation initiale sur le ou les rôles qu'ils envisagent jouer dans la société comme enseignants et sur le concept d'autonomie.

Le troisième objectif a été répondu par l'analyse des croyances sur l'interrelation des rôles d'agent du système éducatif, acteur de la société civile et auteur de son projet de vie, d'où a émergé le rôle d'éducateur-intervenant, gestionnaire de changement, médiateur de rôles et conciliateur d'identités.

En effet, le retour du sujet-auteur est présent dans la prise de position sur un continuum entre le fonctionnement et l'émancipation en fonction de chaque situation.

Ce sujet est tout d'abord gestionnaire de changement. Les positions des étudiantes et des étudiants non seulement à l'égard de l'intégration sociale mais aussi en ce qui a trait à la conscientisation sociale et face à l'intervention sociale ont permis de mieux définir leur discours de gestionnaire de changement. La troisième logique de conscientisation sociale, celle de l'*empowerment*, fluctue dans son interprétation, qui est soit un renforcement de pouvoir, soit un renforcement de moyens. Dans le premier cas, l'*empowerment* a le même sens que l'émancipation (Shor, 1992; Kubov, 1997) et est exclue. Dans le deuxième cas, on emploie le terme d'autonomisation qui sous-entend le développement de moyens pour accomplir une tâche, et cette tâche peut être assignée. C'est la notion d'« autonomisation », incluant la pensée critique et la formation du jugement, qui qualifierait la perspective des étudiantes et des étudiants et les situerait définitivement dans le rôle d'éducateur qu'ils privilégient dans la logique de gestionnaire de changement.

Agent, acteur, auteur sont des rôles que les étudiantes et les étudiants empruntent suivant les situations. La prise de conscience de l'interrelation des rôles et des situations interpelle la prise de conscience de la régulation et de l'autonomie.

Les croyances des étudiantes et des étudiants sur la régulation et l'autonomie éclairent les termes d'autorégulation, d'autoréflexion et d'automatisme procédural. De plus, nous avons parlé de l'autonomisation en lien avec l'*empowerment* dans l'intervention sociale. La valeur de cette médiation est directement liée à l'autonomie que l'étudiant s'autorise à avoir. Cette autonomie fluctue entre une autonomie personnelle, qui implique de penser par soi-même, et une autonomie professionnelle floue, occultée par un rapport au curriculum considéré comme étouffant. Comme l'aspect idéologique de l'éducation échappe presque totalement aux étudiants, ce qui confirme une tendance déjà mentionnée dans une enquête menée, en 1988, sur la situation de l'enseignement des sciences humaines auprès d'un échantillon d'enseignants au primaire de la région de Montréal, qui révélait une désorganisation idéologique (Laforest, 1989), ce rapport pesant pourrait devenir problématique. Cependant, les étudiantes et les étudiants, en se prononçant régulièrement sur le libre choix et sur le rapport aux valeurs, démontrent qu'ils semblent avoir un grand souci de préserver leur indépendance d'esprit dans leur rôle d'éducateur.

Le cinquième point saillant de notre recherche est de mettre en évidence le rôle d'éducateur, intervenant-médiateur qui qualifie le mieux l'étudiant en formation initiale en enseignement. Ce rôle lié à chaque situation pourrait conduire à un certain relativisme, car s'il y a une discussion sur les grands principes de justice, d'égalité et de liberté, il n'y a pas de théorisation sur ces principes visant à développer une adhésion à une idéologie en particulier. De plus, du fait d'un flottement en ce qui concerne les liens à faire entre les finalités éducatives, philosophiques et politiques de l'éducation, le rapport à l'intégration sociale pourrait devenir problématique. Cependant, comme mentionné, la loyauté à soi-même est un élément clé de leur discours et, de ce fait, remet de l'avant le rôle d'auteur dans la construction de l'autonomie de l'étudiant et dans son rapport au cursus.

Ainsi, mettant de l'avant le rôle d'auteur, nous reprenons que la construction de savoir par rapport à l'éducation à la citoyenneté impliquant le rapport au soi à soi, de soi aux autres et de soi aux structures institutionnelles ne peut être dissociée de la construction de l'identité. Comme il a déjà été mentionné, les trois fonctions de l'identité (Camilleri, 1989a) sont interpellées dans le discours des étudiantes et des étudiants. La première concerne la quête de sens, qui maintient le sujet en reconnaissance dans la nécessité de se situer, de se positionner. La deuxième, qui se situe dans le rôle de médiateur culturel, construit le sens en négociation avec son environnement. Enfin, la troisième, qui s'établit en relation avec une identité de valeur à la recherche du moi idéal, se trouve dans une position où les « grands principes » priment sur le rapport au fonctionnement et à l'ordre. De plus, la volonté de reprendre l'approche du débat des sujets controversés (VanSledright et Grant, 1994) prouve que les étudiantes et les étudiants n'assument pas le langage de bois qui suit une volonté d'éradication des conflits. Une vraie position d'auteur implique le deuil de ses positions d'origine, la construction de ses propres règles d'autorisation face au système de régulation et donc le développement intrinsèque qui précédera l'extériorisation qui s'effectuera à travers différentes conduites. Une volonté est présente chez les étudiantes et les étudiants pour s'autoriser à se positionner face à l'éducation à la citoyenneté. La question posée et reposée est : en auront-ils la possibilité? Une seconde question reste en suspens : une perméabilité des croyances aux situations traduit-elle un relativisme et un flou quant à l'appartenance, même si une forme de nationalisme est présente? Selon Camilleri (1989), l'identité culturelle collective est un ensemble acquis de significations les plus persistantes, voire les plus partagées par un groupe de par leur affiliation à ce dernier. L'identité culturelle ne serait pas seulement une étiquette, mais elle refléterait un profond sentiment d'appartenance. C'est l'individu qui cautionne son identité culturelle, pas son sentiment d'appartenance. Le manque apparent d'appartenance lui permet de se poser en conciliateur d'identités.

Le sixième point saillant de notre recherche est de pointer le fait que cette volonté d'être auteur chez l'étudiant doit pouvoir s'exercer et consiste à éclairer le lien entre la conscientisation et la mise en action de la relation que nous venons d'éclaircir, celle de l'objet éducation à la citoyenneté lié à des enjeux contemporains et la personne qu'est l'étudiante ou l'étudiant de formation initiale, porteuse de croyances, gestionnaire de changement, médiatrice de rôles et conciliatrice d'identités.

Contribution de la recherche au champ du savoir. Les retombées de notre recherche ont été mentionnées au chapitre 4. Nous reviendrons sur quelques-unes plus particulièrement. La première est la conscientisation sur l'impact social de l'éducation à la citoyenneté et le rôle de l'éducateur dans la formation du citoyen de demain. Les suggestions émises à la suite de notre recherche pourraient avoir pour objectif de situer l'éducation à la citoyenneté dans son contexte social d'émergence :

- en favorisant une approche globale de l'éducation à la citoyenneté afin de prendre conscience de l'interrelation de l'éducation avec le politique, le social et, à plus long terme, le développement des mentalités;
- en permettant à la formation le transfert de la connaissance, l'appropriation et la production de sens. Ainsi, la formation devrait concourir à la professionnalisation de l'individu comme citoyen libre tout en le préparant à être un acteur social, qu'il soit sur le marché du travail ou non, en suggérant l'amélioration de la perception sensorielle, la conscientisation et la responsabilisation du sujet;
- en posant la responsabilité sociale comme déterminante dans le rôle social de médiateur de rôles dans un cadre très limité, voire parfois de façon inconsciente. Une réflexion sur les finalités politique, philosophique et éthique de l'éducation à la citoyenneté semble escamotée;
- en assurant la construction ou la consolidation de l'autonomie des futurs professionnels de l'enseignement.

Et nous réaffirmons que, dans ce contexte, notre recherche doctorale, par l'élaboration de son cadre d'analyse, permet de situer l'exercice de l'éducation à la

citoyenneté dans ses rapports avec la régulation sociale, et le futur enseignant dans son rapport avec son autonomie professionnelle et la responsabilisation de son acte éducatif. Ce cadre d'analyse met en relation des rapports et, par conséquent, n'est pas figé. Cette lecture du social constitue donc un apport concret à la recherche.

Limites de la recherche. Les limites de la présente recherche sont conditionnées par les choix méthodologiques que nous avons arrêtés et mentionnés au chapitre 4. Les limites d'un échantillon de huit participantes et participants volontaires pourraient susciter une hypervalorisation des résultats. Ces étudiantes et étudiants sont, dans la plupart des cas, engagés dans des organismes. Les limites de la critique sociale pourraient apporter un biais normatif. Cependant, avec tous les efforts de conscientisation, nous pensons pouvoir garder une distance suffisante avec notre objet de recherche pour assurer un degré suffisant de scientificité. Les limites de l'approche globale présentent l'avantage d'offrir une bonne visualisation de l'interrelation entre les concepts. Le principal désavantage est conséquent de ce choix : certaines dimensions d'analyse bénéficieraient d'une étude plus approfondie. Ansart (1990) mentionne pourquoi l'approche globale est peu utilisée :

Les sociologies s'efforcent légitimement de parfaire leurs méthodes et de s'interdire des extrapolations aventureuses; ce faisant elles accumulent des analyses micro-sociologiques de grande qualité, mais ont de grandes difficultés à généraliser les résultats et à opérer une totalisation de ces travaux qui autoriserait une vision d'ensemble du devenir social. La rigueur scientifique a un coût que l'on ne peut ignorer. (Ansart, 1990, p. V.I)

En ayant mis l'accent sur la transparence de nos choix méthodologiques, nous ne pensons pas avoir mis en péril la scientificité de notre recherche.

En résumé, les limites sont celles de la recherche qualitative qui s'applique à quelques cas, de l'approche globale qui couvre un large champ et de la position épistémologique de la critique sociale adoptée qui éclaire une vision engagée du

social. Les retombées sont : la richesse du cadre de référence, qui permet l'interrelation des concepts; la profondeur des données, qui permet une exploration des concepts visés; les constats sur la conscientisation des enjeux, qui révèlent certaines lacunes; la mise en valeur du rôle social de l'enseignant; les questionnements posés concernant l'autonomie professionnelle.

Nouvelles perspectives. Le débat des États généraux rapporte un état de perturbation sociale. Rendu responsable, le secteur de l'éducation est interpellé pour résoudre ce dernier. Mais ce débat va au-delà d'une résolution de problèmes qui s'inscrit dans le cadre d'une restructuration organisationnelle du système consistant à faire plus avec moins pour répondre aux exigences des coupures budgétaires. Au nom de la complémentarité, de la coopération et de l'économie, on insiste fortement sur le partenariat. Il semble cependant que le débat se situe aussi au niveau des idées. L'absence de consensus sur la vision éducative du système scolaire dénote un manque de mobilisation autour d'un projet de société et un éparpillement de la pensée sociale. En ce sens, un constat est fait : « Au fil des ans, sous la pression des demandes sociales, l'école a multiplié les axes d'intervention au détriment de sa mission propre qui est le développement intellectuel. » (Gouvernement du Québec, *Les États généraux sur l'éducation, 1995-1996, Exposé de la situation*, p. 13) Le sujet, c'est-à-dire l'élève, est devenu un objet d'étude visant à favoriser un meilleur fonctionnement de ce dernier dans le système social en place.

En effet, si les finalités de l'école sont d'instruire et de sociabiliser, elles sont aussi, selon les États généraux, de préparer à l'exercice des différents rôles sociaux. Ainsi, le système de positions est sécurisé, les bases de la reproduction sont en place et l'arbitraire symbolique peut, lui aussi, jouer son rôle.

Les États généraux reconnaissent cependant une mission particulière à l'enseignement supérieur :

Il a des obligations propres qui sont le développement des connaissances et leur application dans le cadre d'activités de recherche et de transfert technologique et scientifique, la participation au développement des communautés et l'exercice d'une fonction critique dans la société. (Gouvernement du Québec, 1996, p. 16)

Ainsi, en allant au-delà de la résolution des dysfonctionnements du système éducatif, les États généraux permettaient de dépasser une analyse sociologique fonctionnaliste. La dichotomie présente dans le discours des étudiantes et des étudiants était également présente dans le discours gouvernemental. La formation initiale en enseignement en aurait été le trait d'union. Il est maintenant devenu nécessaire de vérifier la présence toujours existante de cette dichotomie salutaire dans les documents curriculaires qui ont suivi les États généraux et de situer dans le programme de formation des maîtres, la présence de lieux de développement de compétences pour la gérer, afin que la fonction d'agent ne soit pas la seule possible.

La conscientisation de l'ambiguïté de l'éducation à la citoyenneté est présente dans le discours des étudiantes et des étudiants et beaucoup d'attentes émergent en rapport avec les nouveaux programmes de l'éducation à la citoyenneté au primaire et au secondaire. Une analyse des programmes et une étude comparative des croyances entre les étudiantes et les étudiants de première et de quatrième années seraient maintenant à propos pour mieux évaluer la préparation des futurs enseignants de l'éducation à la citoyenneté. Une recherche sur les croyances des professeurs d'université sur l'objet de l'éducation à la citoyenneté et sur la perspective la plus favorisée pour l'enseigner pourrait apporter des pistes intéressantes.

Pour Darling-Hammond, la formation doit conduire les professeurs à des prises de décision plus intelligentes, plus flexibles, plus adéquates, qui permettront une vraie égalité des chances par :

An adaptive mode in which the educational environment can provide for a range of opportunities for success. Adaptive education focuses on developing the potential of each individual to a high extent, a critical mission for a pluralistic society with increasing needs for talent development. (Darling-Hammond, 1996, p. 5)

La professionnalisation est une chose, la conscience sociale en est une autre. Nous pensons en accord avec notre rapport au savoir, qui est celui de la critique sociale, qu'un effort est à faire pour concilier professionnalisation et conscience sociale. Les résultats que nous avons obtenus situent les étudiantes et les étudiants comme médiateurs de rôles. Ce rôle de médiateur a une portée sociale importante. La formation est la clé pour préparer ces derniers à jouer ce rôle de participants au devenir social, puisqu'elle leur permet d'atteindre un équilibre entre les pressions sociales, les modes de paradigmes et la nécessité de préserver des zones de liberté. C'est dans cette optique que nous concevons la formation à l'éducation à la citoyenneté (Courtine Sinave, 2000, 2003). Nous sommes préoccupée par le développement d'une formation faisant appel à une réappropriation par l'individu, ici, par l'étudiant, de la construction de sens de l'éducation à la citoyenneté (Courtine Sinave 2000, 2003). La réappropriation de sens par l'individu reste un élément clé. La restructuration des croyances à l'aide du *mapping construct* (Angell, 1998) est donc une piste prometteuse pour y parvenir.

Dans cette optique, la prise de conscience de ses propres croyances au regard de l'éducation à la citoyenneté est une contribution de l'étudiant à sa future pratique. Ainsi, en nous arrêtant sur les croyances des étudiantes et des étudiants de formation initiale en enseignement, nous pensons avoir contribué à dégager les prémisses à l'élaboration d'un nouveau champ, celui de l'éducation à la citoyenneté, sur lesquelles pourront s'appuyer des recherches subséquentes :

Les enseignants ont des représentations de la situation éducative, de leur rôle et de leur fonction. Les ignorer en formation continue

mènerait à développer deux modes de fonctionnement, l'un propre à la situation de formation, l'autre adapté à la pratique quotidienne, celle-ci restant hermétique aux apprentissages réalisés ailleurs. Une prise de conscience par les professeurs des représentations qu'ils véhiculent, des divergences entre celles-ci et de l'objet de la formation constituerait peut-être une condition nécessaire à la réussite de la formation. (Charlier, 1989, p. 82)

Il est certain que la prise de conscience de rapports introduit la problématique de la perception du réel. Le discours, en tant que moyen par lequel est approché le vécu, reflète le contexte de production. La réflexibilité est indissociable de l'indexation au contexte car l'assignation de sens est donnée dans une situation précise. Une conscientisation des cadres du contexte est importante pour déterminer leur influence dans la formation de la perspective envisagée. Cette implication de la conscience sur tous les plans, afin de discerner les subjectivités, les influences et les conséquences, nous conduit à placer l'éducation à la citoyenneté démocratique comme une éducation à l'éthique personnelle. Le code d'éthique n'est plus alors un construit légal pour se protéger contre des poursuites mais un système personnel basé sur des valeurs personnelles qui déterminent notre responsabilité sociale et personnelle. Cette quête de sens personnelle ne peut être dissociée de la construction d'un champ qui conduit à l'intégration sociale. Cependant, la conscientisation de l'interaction, entre soi et les autres, soi et la société civile, soi et l'État, nécessite une mise en situation favorable afin de permettre cette dialectique :

La dialectique est toujours idéaliste, du moins en éducation; car si les oppositions sont bien réelles, la synthèse, elle, ne l'est pas. Elle est de l'ordre de l'utopie. Mais l'utopie n'est pas rien : elle fait en un sens partie du réel, puisque en dénonçant implicitement les insuffisances, elle contribue à le faire bouger. (Reboul, 1995, p. 13)

L'éducation à la citoyenneté est alors un outil de dialectique de l'intégration sociale, en apportant les mises en garde contre trois tentations émises par Reboul et reprises ici par nous :

la tentation du positivisme qui, en valorisant l'objectivité et en rejetant les jugements de valeur, conduit à l'automatisation, la tentation du relativisme qui implique que l'individu ne choisit pas ses valeurs mais que ses valeurs sont déterminées par la culture (culturalisme) et la tentation de l'indifférence qui, en rejetant l'autorité des valeurs, en valorisant le désir, l'empathie, la tolérance sans contrepoids, conduit à accepter l'intolérance et, de ce fait, prouve la démission de l'éducateur. (Reboul, 1995, p. 102)

Cette dialectique soulève l'éthique du chercheur⁷⁵ à qui on reproche ses réticences à l'égard d'éventuels bouleversements de ses cadres de références. Le spécialiste reconnu possède un capital très précieux qu'il doit à sa parfaite maîtrise d'un domaine particulier de la connaissance. Cet acquis perdrait de sa valeur si le savoir qui lui est associé était rendu inopérant par l'adoption d'une nouvelle théorie. Le dépassement se fait donc à l'intérieur du même cadre conceptuel. Un retour sur le discours gouvernemental des États généraux sur des ruptures par rapport à la culture scolaire traditionnelle, aux structures telles qu'on les connaît, au partage actuel des responsabilités, et à la protection de certains acquis pourrait s'appliquer à la culture universitaire afin de situer l'éducation à la citoyenneté en amont et non plus en aval des situations.

La recherche que nous terminons rapporte les croyances des étudiantes et étudiants en formation initiale en enseignement quant à leur future pratique d'enseignantes et d'enseignants de l'éducation à la citoyenneté. Et nous nous posons maintenant les questions suivantes : À quoi cette recherche doit-elle servir ? À quelle forme d'évaluation sera-t-elle soumise ? Quelle finalité servira-t-elle ?

⁷⁵ La revue Interface a fait état d'un dossier sur l'intégrité de la recherche dans le numéro de janvier-février 1995

Comment doit-on investiguer ce dernier bastion de l'autonomie personnelle sans tomber dans l'ingérence? La dérive possible de l'endoctrinement, que nous avons mentionné dès le début de ce travail, reste toujours possible et le questionnement sur la liberté-participation et la liberté autonomie demeure, lui aussi, toujours pertinent et interpelle les champs de la formation, de la pratique et de la recherche.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abdallah-Pretceille, M. (1991). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : Presses universitaires de France.
- Abdi, A. (1999). Identity in the philosophies of John Dewey and Paulo Freire; critical and comparative perspectives. Communication (9 Juin) présentée à la Société canadienne pour l'étude de l'éducation (SCÉÉ). Sherbrooke : Université de Sherbrooke
- Aboud, F. E. et Doyle, A.-B. (1993). L'identité ethnique : son fondement philosophique et son impact en éducation. In C. Gohier et M. Schleifer (dir.), *La question de l'identité : Qui suis-je? Qui est l'Autre?* (p. 41-59). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Abric, J.C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses universitaires de France.
- Adeyemi, M.-B. (1992). The effects of a *social studies* course on the philosophic orientations of history and geography graduate students in Botswana. *Educational Studies*, 18(2), 235-243.
- Agulhon, M. (1968). *Pénitents et francs-maçons de l'ancienne Provence*. Paris : Fayard.
- Aktouf, O. (1999). Management et reconnaissance. *Éthique publique revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*. 1(2), 7-25.
- Albala-Bertrand, L. (1996). Pour une didactique constructiviste socio-génétique de la citoyenneté. *Perspectives*, XXVI(4), 753-793.
- Allen, M.-G. et Stevens, R.-L. (1998). *Middle grades social studies : Teaching and learning for active and responsible citizenship*. (2^e éd.) (ERIC ED 422 207).
- Allen, J., Freeman, P. et Osborne, S. (1989). Children's political knowledge and attitudes. *Young Children*, Janvier, 57-61.
- Anderson, C., Avery, P. G., Pederson, P. V., Smith, E. et Sullivan, J. L. (1997). Divergent perspectives on citizenship education; AQ-method study and survey of *social studies* teachers. *American educational research journal*, 34(1), 333-364.

- Anfara Jr, V. A. , Brown, K. M., Mangione, T. L. (2002). Qualitative analysis on stage : Making the research process more public. *Educational Researcher*, octobre, 28-38.
- Angell, A.V. (1998a). Learning to teach Social Studies : A case study of Belief Restructuring. *Theory and Research in Social Education*, 26(4), 509-529.
- Angell, A.-V. (1998b). A) Practicing democracy at school : A qualitative analysis of an elementary class council. *Theory and research in social education*, 26(2), 149-172. B) Rejoinder to Mursch and Seneway. *Theory and research in social education*, 26(2), 263.
- Ansart, P. (1990). *Les sociologies contemporaines*. Paris : Éditions du Seuil.
- Anyon, J. (1978). Elementary *social studies* textbooks and legitimating knowled. *Theory and research in social education* 6, 40-54.
- Apple, M. W. (1996). *Cultural politics and education*. New York : Teachers College Press, Columbia University.
- Apple, M. W. (1990). *Ideology and curriculum* (2^e éd.). New York : Routledge (1^{re} éd. 1979).
- Apple, M. W. (1971). The hidden curriculum and the nature of conflict. *Interchange*, 2(4), 27-40.
- Apple, M. TCRECORD.ORG. *Patriotism, Pedagogy, and Freedom : On the Educational Meanings of September 11. (1-18)*
<http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentID>, page consultée le 21 juin 2002.
- Ardoino, J. (1995). Éditorial. In *L'année de la recherche en science de l'éducation* (p. 5-7). Paris : Presses universitaires de France.
- Ardoino, J. (1996a). Le travail sur les langages disciplinaires : l'agent, l'acteur, l'auteur. In J. Feldman, *Ethique, épistémologie et sciences humaines* (p. 23-28). Paris : L'Harmattan.
- Ardoino, J. (1996b). L'éducation en tant q'interculturelle, altération et métissage. In C. Baudoux (dir.), *Altérité, mixité, interculturalité* (p. 99-108). Québec : Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation.
- Aronowitz, S et Giroux, H. A. (1994). *Education still under siege*. Wesport, Connecticut : Bergin et Garvey.

- Aubert, M. et Milot, M. (1993). Les liens entre langue et religion dans l'école québécoise. *L'Association canadienne d'éducation de langue français*, XXI(1), 19-27.
- Audigier, F. (1991). Enseigner la société, transmettre des valeurs, la formation civique et l'éducation aux droits de l'homme : une mission ancienne, des problèmes permanents, un projet toujours actuel. *Revue française de pédagogie*, 94, 37-48.
- Audigier, F. (1999). L'éducation à la citoyenneté : Synthèse et mise en débat. Paris : Institut national de recherche pédagogique.
- Baffrey-Dumont, V. (1999). Les croyances épistémiques et leur importance dans l'apprentissage. In C. Depover et B. Noël (eds.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs dans l'apprentissage. Modèles, pratiques et contextes*. (p. 159-172). Bruxelles : De Boeck.
- Bai, L. (1998). Monetary reward versus the national ideological agenda : c...choice among chinese university students. *Journal of moral education*, 27(4), 525-540.
- Banks, J. A., Banks, C. A. et McGee (dir.). (1989). *Multicultural education : issues and perspectives*. Boston : Allyn and Bacon.
- Barber, B. R. (1996). Frères de sang, consommateurs ou citoyens? Trois modèles d'identité : ethnique, commerciale et civique. In F. Gagnon, M. McAndrew et M. Pagé, *Pluralisme, citoyenneté et éducation* (p. 53-63). Montréal : L'Harmattan.
- Barber, B. R. (1997). *Démocratie forte*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Barth, J. L. (1991). Beliefs that discipline the social studies. *International journal of social education*, 6(2), 19-24.
- Beattie, M. (1991). *The making of relations : a narrative study of the construction and reconstruction of a teacher's personal practical knowledge*. Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.
- Beauchesne, A. et Hensler, H. (1987). *L'école française à clientèle pluriethnique de l'île de Montréal; situation du français et intégration psychosociale des élèves*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Beauchesne, A. (1991). *Éducation et pédagogie interculturelles*. Guide de formation. Sherbrooke : Éditions du CRP.

- Beauchesne, A. (1994). *Savoir pratique de l'apprentissage de l'enseignement dans l'expérience de formation initiale d'une apprenante stratégique*. Thèse de doctorat, Faculté des études supérieures, Université de Montréal, Montréal.
- Beauchesne, A. (1997). *Projet de la Commission scolaire de Victoriaville, du Cric et de l'Université de Sherbrooke*. Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Beauchesne, A., Garant, C., Lane, J. et Dumoulin, M.-J. (2000, juin). *Accompagnement réflexif et raisonnement pédagogique : perspectives d'enseignants expérimentés des milieux universitaire et scolaire*. Communication présentée au 13^e congrès de l'Association mondiale des sciences de l'éducation (AMSE), Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Beauchesne, A., Garant, C., Lane, J. et Dumoulin, M.-J. (2001). *Accompagnement réflexif et raisonnement pédagogique : perspectives d'enseignants expérimentés des milieux universitaire et scolaire* In *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement*. Sherbrooke : Éditions du CRP, Faculté d'éducation
- Bertrand, Y. (1993). *Théories contemporaines de l'éducation* (3^e éd.). Laval : Agence d'ARC (1^{re} éd. 1990).
- Bich, M.-F. (1994). Défense et illustration du droit québécois. *Sociologie et sociétés*, XXVI(2), 57-89.
- Bishop, J. J. (1999). *Czech democracy and civic education*. Communication présentée à The conference on qualitative research in education, Athens.
- Blanchard, K., Carlos, J. P. et Randolph, A. (1999). *The 3 keys to empowerment. Release the power within people for astonishing results*. San Francisco : Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Bloch, M. (1941, 1974). *Apologie pour l'histoire*. Paris : Armand Colin.
- Boisvert, Y. (1997). *L'Analyse postmoderniste. Une nouvelle grille d'analyse sociopolitique*. Paris : L'Harmattan.
- Boisvert, J. (1996). *Le développement de la pensée critique en première année du collégial dans un cours de psychologie*. Thèse de doctorat. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Boivert, J. (1999). *La formation de la pensée critique; théorie et pratique*. Saint-Laurent (Québec) : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.

- Borghi, M. (1995). *La corruption : l'envers des droits de l'homme*. Fribourg (Suisse) : Éditions universitaires.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Londres : Sage Publications.
- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, 105, 83-119.
- Braudel, F. (1979). *Civilisation matérielle, Économie et Capitalisme XVe-XVIIIe siècle*. Tome 1- Les structures du quotidien. Paris : Armand Colin.
- Brown, M. et Davies, I. (1998). The holocaust and education for citizenship : the teaching of history religion and human rights in England. *Educational review*, 50(1), 75-83.
- Bullivant, B. M. (1992). The social realist case against affirmative action. In J. Lynch, C. Modgil et S. Modgil (ed.), *Cultural diversity and the school* (p. 317-331). Londres : The Falmer Press.
- Cabello, B. (1998). *An international civic education exchange program. Evaluation report*. Center for civic education, Calabasas, CA.
- California State department of education. (1991). *Moral and civic education and teaching about religion. Handbook on the legal rights and responsibilities of school personnel and students in the areas of moral and civic education and teaching about religion*. Sacramento : Bureau of publications.
- Camilleri, C. (1989a). La culture et l'identité culturelle : champ notionnel et devenir. In C. Camilleri et M. Cohen-Emerique (dir.), *Chocs de cultures : Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel* (p. 21-73). Paris : L'Harmattan.
- Camilleri, C. (1989b). La communication dans la perspective interculturelle. In C. Camilleri et M. Cohen-Emerique (dir.), *Chocs de cultures : Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel* (p. 363 -397). Paris : L'Harmattan.
- Camilleri, C. (1992). From multicultural to intercultural : how to move one to the other. In Lynch et al. (dir.), *Cultural diversity and the schools* (p. 141-145). Washington, D.C. : The Falmer Press.
- Cassell, J. R. (1995). *Improving self-control in upper elementary students through a program of character, civic, and social education*. Rapport de recherche présenté à Program in child and youth studies in partial fulfillment of the

requirements for the degree of doctor of education, Nova University. (ERIC ED 386 634).

Centrale de l'enseignement du Québec. (1995). *Le syndicalisme enseignant au Québec, sa mission*. Québec : CEQ.

Charlier, E. (1989). *Planifier un cours, c'est prendre des décisions*. Bruxelles : De Boeck.

Charlot, B. et Figeat, M. (1979). *L'école aux enchères*. Paris : Payot.

Charlot, B. (1987). *L'école en mutation*. Paris : Payot.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Économica.

Chilcoat, G. W. et Ligon, J. A. (1994). Developing democratic citizens : the Mississippi freedom schools as a model for *social studies* instruction. *Theory and research in social education*, 22(2), 128-175.

Choquette, R. (1993). Langue, foi et culture dans le Canada d'hier et d'aujourd'hui. *L'Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF)*, XXI(1), 3-10.

Clandinin, J. (1983). *A conceptualisation of image as a component of teacher personal practical knowledge in primary school teacher's reading and language programs*. Toronto, University of Toronto.

Clémence, A. et Lorenzi-Ciodi, F. (1997). *Les représentations sociales, théorie, méthode et analyse des données*. Groupe interdisciplinaire de méthodologies en sciences sociales, Faculté des sciences sociales, Université Laval, Québec.

Colaizzi, P. F. (1978). Psychological research as the phenomenologist views it. In R. S. Valle et M. King (ed.), *Existential-phenomenological alternatives for psychology* (p. 48-71). New York : Oxford University Press.

Commission européenne. (1997). *Accomplishing Europe through education and training*. Report research, Study group on education and training, Bruxelles, Belgique.

Compte-Sponville, A. et Ferry, L. (1998). *La sagesse des modernes. Dix questions pour notre temps*. Paris : Robert Laffont.

- Connelly, F. M. et Clandinin, J. (1990). Stories of expérience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, juin-juillet, 2-14.
- Corbett, J.-B. et Kendall, A.-R. (1999). Evaluating service learning in the communication discipline. *Journalisme and Mass communicator educator*, 53(4), 66-76.
- Cormier, R. A., Lessard, C., Valois P. et Toupin, L. (1981). *Les enseignantes et les enseignants du Québec, Une étude socio-pédagogique. Les valeurs éducationnelles*. Service de la recherche, Ministère de l'éducation, Gouvernement du Québec.
- Courtine- Sinave, S. (1983). *Morelly, auteur du Code de la nature, philosophe utopiste, libre penseur, homme subversif?* Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec.
- Courtine-Sinave, S., St-Jean, D. et Beauchesne, A. (1997). *Les défis de l'interculturel en milieux culturellement «homogène»*. Communication présentée à la Journée de la recherche en éducation, La recherche : essentielle à la pratique professionnelle? 12 novembre 1997, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Courtine Sinave, S. (1998). Est-ce que la position du constructivisme idéaliste permet de développer une éducation à la citoyenneté démocratique telle que proposée par le gouvernement du Québec? *Doctorat en éducation /Faculté d'éducation/ Examen général*, novembre 1998, Non-publié.
- Courtine Sinave, S. et Beauchesne, A. (2000, juin). *La construction de l'autonomie du futur(e) professionnel(le) de l'enseignement à travers un cours de formation sur l'éducation à la citoyenneté*. Communication présentée au 13e Congrès international de l'Association mondiale des sciences de l'éducation (AMSE), Sherbrooke, QC, Canada
- Courtine Sinave, S. et Beauchesne, A. (2002, mai). *L'interculturel en milieu culturellement homogène; perspectives de jeunes adultes en formation professionnelle initiale*. Communication présentée au colloque : *La place de l'Autre en recherche interculturelle* au 70e congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences. (ACFAS). Université Laval, Qué.. Canada
- Courtine Sinave, S. Beauchesne, A et Laforest, M (2002, mai). *La relation problématique entre l'objet (l'éducation à la citoyenneté) et la personne (l'étudiant de formation initiale en enseignement)*. Communication présentée au 3e forum international du Réseau de recherche sur l'éducation

à la citoyenneté tenu en conjonction avec la Société canadienne pour l'étude de l'éducation (SCÉE). Université de Toronto, Ont. Canada

Courtine Sinave, S. (2003, mai) *Les défis de la formation initiale et du perfectionnement des maîtres pour l'éducation à la citoyenneté*. Communication présentée au colloque organisé par le Groupe de recherches interculturelles de l'université de Sherbrooke : La formation des enseignantes et des enseignants pour l'éducation à la citoyenneté dans le cadre du 20e congrès de l'Association internationale pour la pédagogie universitaire (AIPU), Université de Sherbrooke, QC, Canada

Courtine Sinave, S., Beauchesne, A et Laforest, M. (2003, mai). *Les croyances d'étudiant(e)s québécois(e)s, en formation initiale en enseignement, au regard d'enjeux relatifs à l'éducation à la citoyenneté*. Communication présentée au 4e forum international du Réseau de recherche sur l'éducation à la citoyenneté tenu en conjonction avec la Société canadienne pour l'étude de l'éducation (SCÉE). Université Dalhousie, Halifax, N.-É., Canada

Couture, J. (1992). *Éthique et rationalité*. Liège : Pierre Mardaga.

Couture, J., Nielsen, K. et Seymour, M. (dir.). (1998). Afterward : Liberal nationalism both cosmopolitan and rooted. In J. Couture, K. Nielsen et M. Seymour, *Rethinking nationalism* (p. 57-662). Calgary : University of Calgary Press.

Daly, J. (1986). *Patterns and perceptions of censorship among secondary educators : censorship in New Jersey schools*. Thèse de doctorat, Rutgers University, New Brunswick, NJ.

Daly, J. (1991). The influence of administrators on the teaching of social studies. *Theory and research in social education*, 3, 267-282.

Daly, J. et Roach, P. B. (1990). Reaffirming a commitment to academic freedom. *Social Education*, 54(1), 34-345.

Dandurand, P. (1983). Essai sur l'éducation et le pouvoir. In R. Cloutier, J. Morisset et R. Ouellet, *L'Analyse sociale de l'éducation* (p. 278-297). Montréal : Éditions Boréal Express.

Dandurand, P. et Fournier, M. (1980). Développement de l'enseignement supérieur classes sociales et luttes nationales au Québec. *Sociologie et sociétés*, XII(2), 101-131.

Dandurand, P. et Ollivier, É. (1987) Les paradigmes perdus. Essai sur la sociologie de l'éducation et son objet. *Sociologie et sociétés*, vol. XIX(2), 87-101.

- Dandurand, P. et Ollivier, É. (1991) Centralité des savoirs et éducation : vers de nouvelles problématiques. *Sociologie et sociétés*. Vol. XXIII(1), 3-23.
- Dannells, M. (1997). *From discipline to development : rethinking student conduct in higher education*. Clearing on higher education, Washington, D.C. (ERIC ED 408 919).
- Darling-Hammond, L. (1995). Inequality and access to knowledge. In J.A. Banks (ed.), *Handbook of research on multicultural education* (p. 465- 483). New York : Macmillan Publishing.
- Darling-Hammond, L. (1996). The right to learn and the advancement of teaching : research, policy, and practice for democratic education. *Educational researcher*, 25(6), 5-17.
- Davis, C. (1974). The philosophical foundation of pluralism. In I. Beaubien et al. (dir.), *Le pluralisme* (p. 223-250). Montréal : Fides.
- Deconchy, J. P. (1984). Système de croyances et représentations idéologiques. *Psychologie sociale*. Paris : Presses universitaires de France.
- Deledalle, G. (1975). Présentation . In J. Dewey (dir.), *Démocratie et Education* (p. 7-11). Paris : Armand Colin.
- Delorme, R. et Hébert, Y. (1998). Une analyse critique de sept modèles de gestion de centres scolaires communautaires. In G. Duquette et P. Riopel (dir.), *L'éducation en milieu minoritaire et la formation des maîtres en Acadie et dans les communautés francophones du Canada* (p. 201-219). Sudbury (Ont.) : Presses de l'Université Laurentienne.
- Delors, J.(prés.). (1996). *L'Éducation, un trésor est caché dedans. Rapport à L'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Paris : Odile Jacob.
- Deramaix, P. (1997). *Herméneutique et émancipation*. Bruxelles : Le cercle philosophique blé en herbe.
- Deshaies, B. (1992). *Méthodologie de la recherche en sciences humaines*. Laval (Québec); Éditions Beauchemin ltée.
- Dewey, J. (1936). The social significance of academic freedom. *The social frontier*, 2, 165-166.
- Dewey, J. (1975). *Démocratie et éducation*. Paris : Armand Colin.

- Dictionnaire historique de la langue française (Rey, A.; Tomi, M.; Hordé, T.; Tanet, C.). Paris : Dictionnaire Le Robert.
- Dictionnaire linguistique. *Office de la langue française* (2003).
http://www.granddictionnaire.com/btml/fra/r_motclef/fiche.asp
- Dictionnaire linguistique. *Terminium plus* (2003).
<http://www.terminium.gc.ca/tpv2Show/terminiumplus.html?lang-f2>
- Didier, J. (1996). *Dictionnaire de la philosophie*. Paris : Larousse.
- Doise, W. (2000, mai). *Dérives et ancrages dans les recherches sur les représentations sociales*. Communication présentée au 68^e congrès de l'ACFAS tenu du 15 au 19 mai 2000 à l'Université de Montréal, Montréal.
- Doise, W. (1996). Quelle universalité pour les droits de l'homme? *Perspectives, revue trimestrielle d'éducation comparée*, XXVI(4), 743-752.
- Donmoyer, R. (1989). Theory, practice and the double-edged problem of idiosyncrasy. *Journal of curriculum*, 4(3), 257-270.
- Doyle, W. (1990). Themes in teacher education research. In R. Houston (dir.), *Handbook of research on teacher education*. New York : Macmillan.
- Dumont, F. (1987) Situation de l'éthique. In L'Éthique à venir : une question de sagesse? Une question d'expertise ? (p. 643-680). Actes du colloque *L'Éthique à venir : une question de sagesse ? Une question d'expertise ?* Rimouski, 29, 30 et 31 octobre 1986. Rimouski : Groupe de recherche ÉTHOS.
- Dunkin, H. J., Welch, A. et Merritt, A. (1996). Four cases studies incivics and citizenship education. A study of teacher knowledge into practice. *St-George papers in education*, 14(2), 141-151.
- Dunkin, H. J., Welch, A., Merritt, A. Phillips, R. et Craven, R. (1998). Teachers' explanations of classroom events : knowledge and beliefs about teaching civics and citizenship. *Teaching and teacher education*, 14(2), 141-151.
- Dynneson, T. (1992). What does good citizenship mean to students? *Social education*, 56(1), 55-58.
- Dynneson, T. (1994). Can student perceptions be used to improve citizenship education ? *International journal of social education*, 9(1), 98-104.

- Dynneson, T., Gross, R. E. et Nickel, J. A. (1994). Can student perceptions be used to improve citizenship education? *International journal of social education*, 9(1), 98-104.
- Eisner, E. W. (1981). On the differences between scientific and artistic approaches to qualitative research. *Educational Researcher*, 14(2), 141-151.
- Eisner, E. W. (1993). Forms of Understanding and the Future of Educational Research. *Educational Researcher*, 22(7), 5-11.
- Ericson, D. P. (1997). Orientation to philosophy of education locating the field of play for new audiences. *Educational theory*, 47(4), 501-611.
- Evans, P. (1996). Introduction : Development stratégies across the public-private divide. *World Development*, 24(6), 1033-1036.
- Evans, R. W. (1990). Teacher conceptions of history revisited : Ideology curriculum and student beliefs. *Theory and research in social education*, 18(2), 101-138.
- Eveslage, T. (1990). The unfulfilled promise of citizenship education. *Social Education*, 54(6), 359-360.
- Eyler, J., Giles, D.E. et Braxton, J. (1997). *Report of a national Study Comparing the impacts of Service-learning program characteristic on Post secondary students*. Chicago, Vanderbilt University, American Research Association (ERIC no 408 505).
- Eyler, J. et Giles, D.E., Root, S. et Price, J. (1997). *Service-Learning and the development of expert citizens*. Vanderbilt University Susan Root, Alma College and Julianne Price Michigan State University (ERIC ED 408 506).
- Eyler, J., Lynch, C et Gray, C. (1997, mars). *Service-Learning and the development of reflective judgment*. Communication présentée SIG experimental, Service, and Community based learning american educational research association, Chicago.
- Fenstermacher, G. D. (1990). Some moral considerations on teaching as a profession. In K. A. Sirotnik (ed.), *The moral dimensions of teaching* (p. 130-151). San Francisco : Jossey-Bass.
- Ferréol, G. (dir.). (1991). *Dictionnaire de sociologie*. Paris : Armand Colin.
- Feyerabend, P. K. (1979). *Contre la méthode : esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance*. Paris : Éditions du Seuil.

- Fleras, A. E. et Elliott, J. L. (1992). *Multiculturalism in Canada*. Scarborough, Nelson, Canada.
- Fordham, P., Fox, J. et Muzalee, P. (1998). *A change to change. Access citizenship and sustainasility in open learning*. National institute of adult continuing education. Leicester.
- Forquin, J.C. (1996). *École culture; le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck.
- Fouché, P. (1991). Après Mahé, analyse des démarches accomplies et à accomplir dans le dossier de l'éducation minoritaire au Canada. *Education et francophonie*, XIX(1), 6-9.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés suivi de Conscience et Révolution*. Paris : François Maspéro. (Édition originale, 1969)
- Freire, P.(1978). *L'éducation : pratique de la liberté*. Paris : Les éditions du Cerf. (Édition originale, 1967)
- Freitag, M. (1995). *Le naufrage de l'université et autres essais d'épistémologie politique*. Québec : Nuit blanche.
- Gagné, G. (dir.). (1999). *Main basse sur l'éducation*. Montréal : Éditions Nota Bene.
- Gagnon, R. (1987). L'éthique à venir? In *L'Éthique à venir : une question de sagesse ? Question d'expertise?* (p. 229-235). Actes du colloque tenu les 29, 30 et 31 octobre 1986 à l'Université du Québec à Rimouski, Rimouski : Éditions du Groupe de recherche.
- Gagnon, F., McAndrew, M. et Pagé, M. (1996). *Pluralisme, citoyenneté et éducation*. Montréal : L'Harmattan.
- Garreton, M. A. (1996). Citoyenneté, intégration nationale et éducation : idéologie et consensus en Amérique latine. *Perspectives*, XXVI(4), 731-742.
- Gauthey, F. et Xardel, D. (1990). *Le management interculturel*. Paris : Presses universitaires de France.
- Gauthier, B. (1992). *De la problématique à la collecte des données. Recherche sociale* (2^e éd.) Sainte-Foy : Presses de L'Université du Québec.

- Giguère, G.-É. (1974). Le pluralisme à la lumière de l'histoire. In I. Beaubien et al. *Le pluralisme* (p. 67-91), Paris, P.U.F.
- Gilly, M. (1984). Psychosociologie de l'éducation. In S. Moscovici (dir.), *Psychologie sociale*, (p. 473-494). Paris : Presses universitaires de France.
- Gintis, H. (1996). Le choix scolaire : problèmes et options. *Perspectives*, XXVI(4), 671-686.
- Giroux, H. A. (1980). Critical theory and rationality in citizenship education. *Curriculum Inquiry*, 10(4), 322-366.
- Giroux, H. A. (1983). Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education : A critical analysis. *Harvard educational review*, 53(3), 257-292.
- Giroux, H. A. (1994). Teachers, public life, and curriculum reform. *Peabody journal of education*, 69, 35-47.
- Giroux, G. (1999). La civilité comme facteur de cohésion sociale dans les démocraties. In G. A. Legault, A. Rada-Donath et G. Bourgeault (dir.), *Éthique de société* (p. 163-190). Sherbrooke : Éditions G.G.C. ltée.
- Giroux Henry, A. TCRECORD.ORG. *Democracy, Freedom, and Justice after September 11th : Rethinking the Role of Educators and the Politics of Schooling*. (1-32). <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentID>, page consultée le 3 mars 2002.
- Gohier, C., Bednarz, N., Gaudreau, L., Pallascio, R. et Parent, G. (1999). *L'enseignant, Un professionnel*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Gohier, C., Anadon, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (1999). Vers une vision renouvelée de l'enseignement et de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant. In C. Gohier, N. Bednarz, I. Gaudreau, R. Pallascio, et G. Parent, *L'enseignant, un professionnel*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Gohier, C. (1999). Avant-propos. *L'enseignant un professionnel*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Gordon M. B. (1985). Toward emancipation in citizenship education : the case of african-american cultural knowledge. *Theory and research in social education*, 12(4), 1-23.

- Gosselin, M. (2002). Les conceptions du rôle d'enseignants associés lors d'une supervision de stage au secondaire. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec.
- Goujon, P. (1995). Crise culturelle et nouvelles voies de l'enseignement. Pour un retour vers le sujet. In *L'année de la recherche en sciences de l'éducation* (p. 71-104). Paris : Presses universitaires de France.
- Gould, S. B., Weiner, K. J. et Levin, B. R. (1997). *Free agents. People and organizations creating a new working community*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Gouvernement du Québec. (1993). *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Gouvernement du Québec. (1996). *Les états généraux sur l'éducation 1995-1996. Rapport de la Commission des états généraux sur l'éducation*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (1997a). *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès. Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec : Ministère de l'Éducation.(97-12-30; 13 :13)
- Gouvernement du Québec. (1997b). *Prendre le virage avec succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. Québec : Ministère de l'Éducation. (2001-02-17)
- Gouvernement du Québec. (1997c). *Une école d'avenir. Intégration scolaire et éducation interculturelle*. Projet de politique. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (1998). *Éduquer à la citoyenneté*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Gouvernement du Québec. (1999). *Rapport Proulx : Laïcité et religion. Perspectives nouvelles pour l'école québécoise*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2000a). *Forum national sur la citoyenneté et l'intégration*. Centre des Congrès de Québec, Québec : Ministère de l'Éducation.

- Gouvernement du Québec. (2000b). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2000c). Pour mieux assurer notre avenir collectif. *Politique québécoise à l'égard des universités*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2001). La formation à l'enseignement. *Les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2002). *Programme de formation de l'école québécoise. L'enseignement secondaire 1^{er} cycle*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement de Terre-Neuve et du Labrador, Ministère de l'Éducation. (1991). *Bill 14, An Act to amend the schools Act*, (1-15).
- Goyard-Fabre, S. (1998). *Qu'est-ce que la démocratie?* Paris : Armand Colin.
- Grant, S. G. et Vansledright, B. A. (1996). The Dubious connexion : Citizenship education and the social studies. *The social studies*, 87(2), 56-59.
- Greco, P. (1995). Piaget (Jean) 1896-1980 *In Encyclopedia Universalis* (p. 295-298), Paris : Encyclopedia universalis editeur.
- Grossman, P. L. (1995). Teachers' knowledge. *In L.W. Anderson. The international encyclopedia of education. Research and studies* (p. 20-24). Oxford : Pergamon.
- Guba, E. G. (1990). *The paradigm dialog*. Londres : Sage publications.
- Gullatt, D. E. et Tollett, J. R. (1997). *Educational law : a requisite course for preservice and inservice teacher*. Education programs, PA.
- Gwyn Paquette, C. (2002). Construction de compétence s l'approche coopérative par des enseignants en formation initiale à travers des conversations de supervision. Thèse non publiée. Sherbrooke, QC : iversité de Sherbrooke.
- Haarscher, G. (1996). *La laïcité*. Paris : Presses universitaires de France.
- Haas, M. E. et Laughlin, M. (1999). *Perspectives of social studies over a quarter of century : Reflections from veteran social studies leaders*. Communication présentée à Annual meeting of the American educational research association, Montréal.

- Habermas, J. (1992). *De l'éthique de la discussion*. Paris : Éditions du Cerf.
- Habermas, J. (1999). De la légitimation par les droits de l'homme. *Éthique publique, revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, 1(1), 43-55.
- Hamot, G. E. (1997). *Civic education in the Czech republic : curriculum reform for democratic citizenship*. Bloomington Indiana University : Clearinghouse for social studies.
- Harrington, H. et Quinn-Leering. (1996). Considering teaching's consequences. *Teaching and teacher education*, 12(6), 591-607.
- Harvey, F., Kurtness, J., Raminez, B., Henchey, N., Latouche, D., Constantinides, S. et Laperrière, A. (1987). *Le Québec français et l'école à clientèle pluriethnique*. Québec : Conseil de la langue française.
- Helly, D. (1994). Politiques à l'égard des minorités immigrées. *Sociologie et sociétés*, XXVI(2), 127-144.
- Hervieu-Léger, D. (1996). Productions religieuses de la modernité : les phénomènes du croire dans les sociétés modernes. In B. Caulier (dir.), *Religion, sécularisation, modernité. Les expériences francophones en Amérique du Nord*. (p. 37-57)., Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- Heshusius, L. (1994). Freeing ourselves from objectivity : managing subjectivity or turning toward a participatory mode of consciousness? *Educational Researcher*, 23(3), 15-22.
- Hogan, P. (1988). Communicative competence and cultural emancipation : reviewing the rationale for educational studies in teacher education. *Oxford review of education*, 14(2), 187-199.
- Hohn, Gerhard. (1998). Principales œuvres philosophiques. *Dictionnaire de la sociologie*. Paris : Encyclopédia Universalis et Albin Michel.
- Homan, R. (1992). Separate schools. In J. Lynch, C. Modgil et S. Modgil (dir.), *Cultural diversity and the school* (p. 59-71). Londres : The Falmer Press.
- Hooker, C.A. (1991). Between Formalism and Anarchism : A Reasonable Middle Way In Munévar, G. (1991). Beyond reason : Essays on the philosophy of Paul Feyerabend. *Boston studies in the philosophy of science*, (41-107). Dordrecht/Boston/London : Kluwer Academic Publishers.

- Houser, N. O. (1997). From understanding to action : citizenship education in the early elementary classroom. *Journal for a just and caring education*, 3(3), 317-332.
- Houser, N. O. (1996). *Student interaction and equity education : informal social studies in a "mainstream" middle school*. Delaware : University of Delaware.
- Howe, K., Eisenhart, M. (1990). Standards for qualitative (and quantitative) research : A prolegomenon. *Educational Researcher*, 19(4), 2-9.
- Huberman, A. M. et Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck.
- Hughes, A. S. (1994). Understanding citizenship : A Delphi study. *Canadian and International Education*, 23(2), 13-27.
- Humphreys, D. (1997). *Compendium of research supporting law-related education. Part I : Law-related education as practiced by the National training and dissemination program/youth for justice*. Boulder, CO : Social Science Education Consortium.
- Inglehart, R. (1996). Changements de comportements civiques entre générations : le rôle de l'éducation et de la sécurité économique dans le déclin du respect de l'autorité au sein de la société industrielle. *Perspectives*, XXVI(4), 697-708.
- Inglis, T. (1997). *Empowerment and emancipation. Adult education quarterly*, 48(1), 3-17.
- Issalys, P. (1999). Figures et avenir de la déréglementation et bien public. *Éthique publique revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, 2, 83-91.
- James, W. (1968). *Le pragmatisme*. Paris : Flammarion.
- Jenson, J. et Papillon, M. (2001). The changing boundaries of citizenship. A review and a research agenda. In Centre canadien de gestion, *La modernisation de la gouvernance : Une première exploration*.
- Jodelet, D. (1984). Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie. In S. Moscovici (dir.), *Psychologie sociale*, (p. 357-378). Paris : Presses universitaires de France.
- Jonas, H. (1995). *Le principe de responsabilité*. Paris : Éditions du Cerf.

- Jones, R. S. (1971). Teachers as agent of political socialization. *Education and urban society*, 4, 99-114.
- Kane, R., Sandretto, S., Heath, C. (2002). Telling half the story : A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research*, 72(2), 177-228.
- Knowles, T. (1993). A missing piece of heart : children's perceptions of the Persian Gulf war of 1991. *Social education*, 57(1), 19-22.
- Kubow, P. (1997). *Citizenship education for the 21st century : insights from social studies. Teacher preparation students in three countries*. Communication présentée à Annual meeting of the American education research association, Chicago.
- Kuhn, T. S. (1983). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion.
- Kveinen, E. (2000). *Social contract theories - inclusionary potentials and exclusionary manifestations*. Imer, Norway : Bergen report.
- Kymlicka, W. (1999). *Les théories de la justice*. Montréal : Éditions du Boréal, Éditions La Découverte.
- Kymlicka, W. (1996). Démocratie libérale et droits des cultures minoritaires. In F. Gagnon, M. McAndrew et M. Pagé (dir.), *Pluralisme, citoyenneté et éducation* (p. 25-51). Montréal : L'Harmattan.
- Kyung Hi. K. (1994). Double functions of knowledge production in education : enlightenment and emancipation or dominance and domestication. *Thresholds in education*, 20(2-3), 14-17.
- Laforest, M. (1989). *Diagnostic de l'enseignement des sciences humaines dans les classes primaires franco-catholiques du Québec (1959-1988)*. Thèse de doctorat, Université de Paris VII, Paris.
- Laforest, M. et Lenoir, Y. (1995). *La formation des maîtres au Québec : contexte historique et situation actuelle, 2- État actuel et perspectives de changement*, Laboratoire de recherche interdisciplinaire en didactique des disciplines, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Landry, R. (1993). Déterminisme et détermination : vers une pédagogie de l'excellence en milieu minoritaire. *La revue canadienne des langues vivantes*, 49(4), 887-927.

- Lanham, M. D. et Littlefield, (1997). Education for citizenship : ideas and innovations in political learning. *The journal of higher education*, 107-109.
- Laperrière, A. (1996). Entre identité ethnique et civique : études québécoises. In Gagnon, F., Mc Andrew, M. et Pagé, M. (dir.), *Pluralisme, citoyenneté et éducation* (p. 321-335). Montréal : L'Harmattan.
- Laperrière, A. (1993). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. In *Les méthodes qualitatives en recherche sociales : problématiques et enjeux*. Actes du colloque du Conseil québécois de la recherche sociale, Rimouski, 17 mai 1993. Québec : Gouvernement du Québec, CQRS, 1994.
- Lapointe, R. (1987). Morale de conviction et morale de responsabilité. In *L'Éthique à venir : une question de sagesse? Une question d'expertise?* (p. 275-290). Actes du colloque L'Éthique à venir : une question de sagesse? Une question d'expertise? Rimouski, 29, 30 et 31 octobre 1986. Rimouski : Groupe de recherche ÉTHOS.
- LaRocque, L. et Coleman, P. (1993). The politics of excellence : Trustee leadership and school district ethos. *The Alberta journal of educational research*, XXXIX(4), 449-475.
- Larrabee, L. (1991). Social studies : A field of dreams. *International journal of social education*, 6(2), 51-56.
- Larson, B. et Parker, W. (1996). What is classroom discussion? A look at teachers' conceptions? *Journal of curriculum and supervision*, 11(2), 110-126.
- Le Brun, J. et Lenoir, Y. (2000). *Une analyse de planification en sciences humaines chez les futurs enseignants du Baccalaurat en enseignement au préscolaire et au primaire à l'Université de Sherbrooke : Les modèles d'intervention éducative sous-jacents*. GRIFE-CRIFPE, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Lebuis, P. (1987). Situation de l'éthique. In *L'Éthique à venir : une question de sagesse? Une question d'expertise?* (p. 175-179). Actes du colloque L'Éthique à venir : une question de sagesse? Une question d'expertise? Rimouski, 29, 30 et 31 octobre 1986. Rimouski : Groupe de recherche ÉTHOS.
- Lebuis, P. (1992). L'éducation morale et l'ouverture au pluralisme. In F. Ouellet et M. Pagé (dir.), *Construire un espace commun. Pluriethnicité, éducation et société* (p. 429-451). Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.

- Lebuis, P., Schleifer, M., Caron, A. et Daniel, M. F. (1993). Learning to think : Philosophical instruction and reflective educational practice. *The Alberta Journal of Educational Research*, XXXIX(1), 73-83.
- L'Écuyer, R. (1978). *Le concept de soi*. Paris : Presses universitaires de France.
- Lefrancois, D. (2000). Citoyenneté et délibération démocratiques : l'apport de l'éducation. In *La démocratie délibérative* (p. 28-41), Actes du colloque de la Société de philosophie du Québec tenu le 25 mars à l'Université du Québec à Montréal, Montréal : Équipe de recherche en éthique sociale.
- Legault, G. A. (1997). *Enjeux de l'éthique professionnelle. Tome II. L'expérience québécoise*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Legault, G. A. (1999). *Professionnalisme et délibération éthique*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e éd.). Montréal : Guérin (1^{re} éd. 1988).
- Le Goff, J. (1978). La nouvelle histoire In Le Goff, J., Chartier, R. et Revel, J. (dir.). (1978). *La nouvelle histoire*. Paris : Presses Danel S.C.I.A.
- Leleux, C. (1997). *La démocratie moderne. Les grandes théories*. Paris : Édition du Cerf.
- Lemieux, R. (1974). Pluralité et sécularité. In I. Beaubien et al. *Le pluralisme* (p. 101-124). Montréal : Fides.
- LeMoigne, J.-L. (1995). *Les épistémologies constructivistes*. Paris : Presses universitaires de France.
- Lenoir, Y. (1991) Relations entre interdisciplinarité et intégration des apprentissages dans l'enseignement des programmes d'études du primaire au Québec. *Thèse de doctorat en sociologie* (nouveau régime) non publiée, Université de Paris 7, Paris.
- Lenoir, Y. (1996). Médiation cognitive et médiation didactique. In *Au-delà des didactiques, la didactique* (p. 223-250). Bruxelles : De Boeck Université.
- Lépine, I. (1996). De l'égalité des chances à la gestion de la diversité : le discours des gestionnaires nord-américains. In C. Baudoux (dir.), *Altérité, mixité*,

interculturalité (p. 13-33). Québec : Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation.

Lessard, C. et Crespo, M. (1992). Multicultural education in Canada : policies and practices. In R. Ray et D. H. Poonwassie (ed.), *Education and cultural differences* (p. 471-507). New York : Garland publishing.

Lessard, C. et Tardif, M. (1994). La morphologie du corps enseignant québécois 1945-1990. Québec : Les cahiers du Labraps, Université Laval.

Lessard, C. et Tardif, M. (2001). Les transformations actuelles de l'enseignement : trois scénarios possibles dans l'évolution de la profession enseignante. *Éducation et francophonie*. XXIX(1), 1-18. acelf.ca/revue/XXIX-1/04-Lessard-Tardif.html

Lévesque, R. (1999). Réglementation, déréglementation et éthique. *Éthique publique revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale. Éthique des affaires et déréglementation*, 1(2), 106-107.

Lewis, R. (1999). Preparing students for democratic citizenship : codes of conduct in Victoria's schools of the future. *Educational research and evaluation an international journal on theory and practice*, 5(1), 41-61.

Lickona, T. (1996). Eleven principles of effective character education. *Journal of moral education*, 25(1), 93-100.

Lirus-Galap, J. (1998). Identité culturelle et rapport de citoyenneté. In B. Jewsieewicki et J. Létourneau (dir.), *Identités en mutation. Socialités en germination* (p. 117-139). Sillery : Septentrion.

Longstreet, W. (1985). Citizenship : the phantom core of a social studies curriculum. *Theory and research in social education*, 13(2), 21-29.

Lustiger-Thaler, H. (1994). La dignité et l'État; nouvelles assises de citoyenneté, *Sociologie et société*, XXVI(2), 145-164.

Lynch, J., Modgil, C. et Modgil, S. (1992). *Cultural diversity and the schools*. Londres : The Falmer Press.

Maastricht. *Traité sur l'Union européenne* signé à Maastricht le 7 février 1992. Titre VIII- L'emploi, article 127.

Maeschlack, M. (1991). *Jalons pour une nouvelle éthique. Philosophie de la libération et éthique sociale*. Louvain-La Neuve : Éditions de l'Institut supérieur de philosophie.

- Mahé vs Alberta. (1990). J.-C. Mahé, A. Martel, P. Dubé et l'Association de l'école Georges et Julia Bugnet/Sa Majesté la Reine du chef de la province de l'Alberta, S.C.R.
- Makler, A. (1994). *Social studies teacher's conceptions of justice. Theory and research in social education*, 22, 249-280.
- Mathieu, J. L. (1998). *La défense internationale des droits de l'homme*. Paris : Presses universitaires de France.
- Mattellart, A. (1999). *Histoire de l'utopie planétaire, de la cité prophétique à la société globale*. Paris : Éditions La découverte.
- McEwan, B. (1990). *Judicious discipline : citizenship values as a framework for moral education*. (ERIC ED 338 524).
- McLagan, P. et Nel, C. (1995). *The age of participation*. San Francisco : Berrett-Koehler.
- McLaren, P. et Leonard, P. (dir.). (1993). *Paulo Freire. A critical encounter*. New York : Routledge.
- McLaren P. et Fischman, G. (1998). Reclaiming hope : teacher education and social justice in the age of globalization. *Teacher education quarterly*, 25(4), 125-133.
- McLaren, P. (1999). A pedagogy of possibility : Refelcting upon Paolo Freire's politics of education. In Memory of Paolo Freire. *Educational Researcher*, 28(2), 49-54.
- Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer : éthique et pédagogie*. Paris : ESF.
- Melançon, B., Shaughnessy, M., Acheson, B. D., Gaedke, B. et Morre, J. (1997). *Critical thinking skills : levels of preservice elementary, secondary and special education students*. Communication présentée à The annual meeting of the national social science association, Las Vegas.
- Menacker, J. (1994). Civil rights in the school setting. *Update on law-related education*, 18(2), 4-8.
- Miller, F. G. et Jacobson, M. G. (1994). Teaching for global mindedness. *Social studies and the young learner*, 4, 4-6.

- Misgeld, D. (1975). Emancipation, enlightenment and liberation : an approach toward foundational inquiry into education. *Interchange*, 6(3), 23-37.
- Mitchell, G., Evans, S., Daly, J. et Roach, P. (1997). Academic freedom and the preparation of *social studies* teachers. *Theory and research in social education*, 25(1), 54-66.
- Molaro, C. (1996). Les représentations : des sciences cognitives aux sciences sociales. Les limites d' un concept. In J-P. Clément (dir.), Représentations et conceptions en didactique, Regards croisés sur les STAPS (p. 159-172). Strasbourg : CRDP d'Alsace et CIRID.
- Monière, D. (1999). *Démocratie médiatique et représentation politique*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Montaigne, M. (1958). Préface d' André Gide. *Essais I*. Paris : Gallimard.
- Morin, E. (1994). *Mes Démons*. Paris : Stock.
- Morin, E.(1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF éditeur.
- Moscovici, S. (1988). *La machine à faire des dieux*. Paris : Fayard.
- Moscovici, S. (1984). *Psychologie sociale*. Paris : Presses universitaires de France.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public : étude sur la représentation sociale de la psychanalyse*. Paris : Presses universitaires de France.
- Moscovici, S. et Hewstone, M. (1984). De la science au sens commun. In S. Moscovici (dir.), *Psychologie sociale* (p. 539-566). Paris : Presses universitaires de France.
- Moss, L. A. (1989). A case against censorship of schools. *Georgia social science journal*, 20(1), 4-6.
- Mouffe, C. (1996). Pluralisme et démocratie : les limites du libéralisme politique. In F. Gagnon, M. Mc Andrew et M. Pagé (dir.), *Pluralisme citoyeneté et éducation* (p. 82-92). Montréal : L'Harmattan.
- Mucchielli, A. (1985). *Les mentalités*. Paris : Presses universitaires de France.
- Muchielli, R. (1986). *Analyse et liberté. Théorie et pratiques de l'analyse phénoméno-structurale*. Issy-Les Moulineaux : Éditions EAP.

- Mucchielli, A. (dir.). (1996). Empathique (approche). In Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (p.55-56). Paris : Armand Colin.
- Mulhern G. et Gallagher, A. M. (1992). What it is and why it is needed : The case for affirmative action in schools. In J. Lynch *et al.* (dir.), *Cultural diversity and the schools* (p. 301-316). Washington, D.C. : The Falmer Press.
- Mullins, M. J. (1990). Citizenship education : the three self, school and state. *Minnetesol journal*, 8, 38-52.
- Munévar, G. (1991). Beyond reason : Essays on the philosophy of Paul Feyerabend., Dordrecht/Boston/London : Klumer Academic Publishers.
- Munro, B. (1989). Multiculturalism and the relationship between individual and group rights. In S. V. Morris (dir.). *Multicultural and intercultural education* (p. 69-76). Proceedings of the Canadian council for multicultural and intercultural education (CCMIE), Edmonton, Alberta, novembre 1987. Calgary, Alberta : Detselig Enterprises Ltd.
- National Assembly (1997) An Act to amend the Education Act, the Act respecting school elections and other legislative provisions. *Gazette Officielle du Québec*. 129(28).
- National commission on civic renewal. (1997). *A Nation of Spectators : How civic disengagement weakens america and what we can do about it*. Final report. Philadelphia, P.A.
- Neilsen, K. (1992). À la recherche d'une perspective émancipatrice : l'équilibre réfléchi large et le cercle herméneutique. In J. Couture (dir.). *Éthique et rationalité* (p. 51-71). Liège : Mardaga.
- Nelson, J. L. (1990). The significance of and the rationale for academic freedom. In A.S. Ochoa (dir.). *Academic freedom to teach and learn : Every teacher's issue* (p. 21-30). Washington : DC : National education association.
- Newmann, F. M. (1985). The radical perspective on social studies : a synthesis and critique. *Theory research in social education*, 13(1), 1-8.
- Nielsen, L. (1997). Research summary : the status of character education from the perspective of State department of education. *Social studdies review*, 37(1), 20-22.

- Niemi, G. R. et Junn, J. (1993). *Civics courses and the political knowledge of high school seniors*. Communication présentée à the annuel meeting of American Political Science Association, Washington D. C.
- Niemi, G. R. et Junn, J. (1996). Quelles connaissances pour un renforcement du sens civique aux États-Unis d'Amérique? *Perspectives*, XXVI(4), 709-720.
- Niemi, G. R. et Chapman, C. (1999). The civic development of 9th through 12th grade students in United States. *Education statistics quarterly*, 1(1), 39-41.
- Nolin, M.-J., Chapman, C. et Chandler, K. (1996). *Adult civic involvement in the United States*. National Household Education Survey. Department of education, Office of educational research and improvement.
- Nolin, M.-J. (1997). A) *Adult civic involvement in the United States*. (1996). National Household Education Survey. National center for education statistics, Washington, DC. B) *Student participation in community service activity*. Statistical analysis report. National household education survey, Washington, DC.
- Obenchain, K. (1996). *The N.C.S.S. ethical standards citizenship education : A fifth grade classroom example*. Communication présentée à Annual meeting of the National council for the social studies, Washington, DC.
- Oldfather, P., Manning, B. H., White, C. S. and Hart, L. E. (1994). Drawing the circle : Collaborative mind mapping as a process for developing a constructivist preparation program. *Teacher Education Quarterly*, 21(3), 15-26.
- Ollivier, E. (1988). Stratégies paradoxales des migrants et dimensions paradoxales de l'éducation interculturelle. In F. Ouellet (dir.), *Pluralisme et école*. Actes du colloque de l'Institut québécois de recherche sur la culture, Sherbrooke, 1986. Québec : Institut québécois de recherche de la culture.
- Oser, F. (1994). Moral perspectives on teaching. *Review of research in education*, 20, 57-127.a
- Ouellet, F. (1988). Quelques enjeux d'un virage interculturel en éducation. In *Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs* (p. 107-123). Actes du colloque de l'Institut québécois de recherche sur la culture, Sherbrooke, 1986. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.

- Ouellet, F. (1992). Religious values and education in plural societies. In J. Lynch, C. Modgil et S. Modgil (ed), *Cultural diversity and the schools* (p. 233-243). Londres : The Falmer Press.
- Ouellet, F. (1995). L'éducation interculturelle au Québec : l'émergence d'une approche distincte. In F. Ouellet (dir.), *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel* (p. 21-45). Québec : Institut québécois de la culture.
- Ouellet, F. (2000). Le débat. *L'enseignement culturel des religions*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Ouellet, F. (2003, mai). *Socioconstructivisme, instruction complexe et formation à l'éducation à la citoyenneté*. Communication présentée au colloque organisé par le Groupe de recherches interculturelles de l'université de Sherbrooke : La formation des enseignantes et des enseignants pour l'éducation à la citoyenneté dans le cadre du 20e congrès de l'Association internationale pour la pédagogie universitaire (AIPU), Université de Sherbrooke, QC, Canada
- Pagé, M. et Gagnon, F. (1999). *Cadre conceptuel d'analyse de la citoyenneté dans les démocraties libérales. Tome 1 : Cadre conceptuel et analyse. Tome 2 : Les approches de la citoyenneté dans six démocraties libérales*. Université de Montréal, Montréal.
- Pagé, M. (1988). L'éducation interculturelle au Québec : bilan critique. In *Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs* (p. 271-299). Actes du colloque de l'Institut québécois de recherche sur la culture, Sherbrooke, 1986. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Pagé, M. (1991a). Gouverner le pluralisme ethnoculturel par des institutions démocratiques. In M. Lavallée, F. Ouellet et F. Larose, *Identité, culture, et changement social* (p. 133-125). Paris : Éditions L'Hermattan.
- Pagé, M. (1991b). Intégration, identité ethnique et cohésion sociale. In F. Ouellet et M. Pagé (dir.), *Construire un espace commun* (p. 119-153). Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Pagé, M. (1993). *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques*. Étude faite pour le Conseil supérieur. Québec : Gouvernement du Québec.

- Pagé, M. (1995). Apprendre en coopération en milieu hétérogène. In F. Ouellet (dir.), *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel* (p. 21-45). Québec : Institut québécois de la culture.
- Pagé, M. (1996). Citoyenneté et pluralisme des valeurs. In F. Gagnon, M. Mc Andrew et M. Pagé (dir.), *Pluralisme, citoyenneté et éducation* (168-186). Montréal : L'Harmattan.
- Paillé, P. (1991). Procédures systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-directive : un modèle et une illustration. In P. Paillé, *Analyse qualitative* (p. 57-63). Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Paillé, P. (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Recherches qualitatives*, 15, 179-194.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research : cleaning up a messy construct? *Review of educational research*, 62, 307-332.
- Panikkar, R. (1999). *Les fondements de la démocratie (force, faiblesse, limite). La découverte du métaphysique*. Montréal : Institut interculturel de Montréal.
- Parazelli, M. (1997). L'action communautaire et l'autonomie sociale : les apports de la sociopsychanalyse. In C. Nélisse (dir.), *L'intervention : les savoirs en action* (p. 101-138). Sherbrooke : Éditions G.G.C.
- Parekh, B. (1996). Sociétés multiculturelles et crise de l'état-nation. In F. Gagnon, M. Mc Andrew et M. Pagé (dir.), *Pluralisme, citoyenneté et éducation* (p. 137-150). Montréal : Harmattan.
- Patriciu, S. (2001). *Les représentations de l'intégration par les acteurs de système scolaire d'accueil québécois*. Thèse présentée à la Faculté d'éducation en vue de l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph. D.) non-publiée. Université de Sherbrooke.
- Patrick, J. J. et Hoge, J. D. (1991). Teaching government, civics, and law. In J.P. Shaver, *Handbook of research on social studies teaching and learning* (p. 427-436). New York : Macmillan.
- Patton, M. P. (2002). *Qualitative research evaluation methods* (3^e éd.). Newbury Park, CA : Sage.
- Patton, M. P. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA : Sage.

- Peca, K. (1997). *Critical theory : implications for school leadership theory and practice*. Communication présentée à American educational research association.
- Peshkin, A. (2000). The nature of interpretation in qualitative research. *Educational Researcher*, 29(9), 5-9.
- Peshkin, A. (1993). The goodness of qualitative research. *Educational Researcher*, 22(2), 24-30.
- Pestieau, J. (1999). *Les citoyens au bazar. Mondialisation, nations et minorités*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Picard, É. (2000). La notion de citoyenneté. In Y. Michaud (dir.), *Université de tous les savoirs. Tome 3, Qu'est-ce que la société?* (p. 711-738). Paris : Les éditions Odile Jacob.
- Pichette, J. (1999). L'éducation dans le miroir (brisé) du politique. In G. Gagné, *Main basse sur l'éducation*. Montréal : Éditions Nota bene.
- Piroth, S. (1996). Social issues and voting behavior. *Social education*, 60(6), 368-373.
- Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Postman, N. (1981). *Enseigner, c'est résister*. Paris : Le Centurion.
- Poupart, J. (1997). Des réflexions sur les biais et la construction sociale des discours. In, Poupart, J., Deslauriers, J. P., Groulx, L. H., Laperrière, A., Mayer, R. et Pires, R et A. (1997). *Enjeux épistémologiques et méthodologiques. La recherche qualitative*. (p. 192-206) Boucherville : Gaëtan Morin..
- Poupart, J., Deslauriers, J. P., Groulx, L. H., Laperrière, A., Mayer, R. et Pires, R et A. (1997). *Enjeux épistémologiques et méthodologiques. La recherche qualitative*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Power, E. (1982). *Philosophy of education; studies in philosophies schooling and educational policies*. Englewood Cliffs : Prentice Hall.
- Prawat, R. S. (1993). The value of ideas : Problems versus possibilities in learning. *Educational Researcher*, 5-16.

- Prawat, R. S. (1995). Misreading Dewey : Reform, Projects, And language Game. *Educational Researcher*, 24(7), 13-22.
- Print, M. (1996). Renaissance in citizenship education : An Australian perspective. *International journal of social education*, 11(2), 37-52.
- Pruvost, P. A. et Contant, Y. (1983). Liberté et valeur. In J. M. Therrien, P. A. Pruvost et Y. Contant, *Éthique et politique : liberté et pouvoir* (p. 4-17). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Quigley, C. N. (1991). *With liberty and justice for all : the story of the Bill of Rights*. Teacher's guide Center for civic education and Commission on the bicentennial of the United States constitution.
- Ratcliffe, W. J. (1983). Notions of validity in qualitative research methodology. *Educational Researcher*, 5(2), 147-167. Londres : Sage Publications.
- Raulet, G. (1999). Histoire et citoyenneté. Réflexion sur l'idéologie républicaine. *Éthique publique, revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, 1(1), 56-75.
- Reboul, O. (1984). *Le langage de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Reboul, O. (1977). *L'endoctrinement*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Reboul, O. (1995). *La philosophie de l'éducation* (7^e éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Revel, J. et Chartier, R. (1978) Les Annales In Le Goff, J., Chartier, R. et Revel, J. (dir.). (1978). *La nouvelle histoire*. Paris : Presses Danel S.C.I.A.
- Rhoads, R. A. (1998). In the service of citizenship : a study of student's involvement in community service. *Journal of higher education*, 69(3), 277-297.
- Ritzen, J. (2000, mars). *Social cohesion, public policy, and economic growth : implications for OECD countries*. Communication présentée à International symposium on the contribution of human and social capital to sustained economic growth and well-being. Organisé par l'OECD et Human resources Development Canada, Québec.
- Rodotà, S. (1999). *La démocratie électronique. De nouveaux concepts et expériences politiques*. Rennes (France) : Éditions Apogée.

- Ross, D. D. et Bondy, E. (1993). Classroom management for responsible citizenship : practical strategies for teachers. *Social Education*, 57(6), 326-328.
- Russ, J. (1995). *La pensée éthique contemporaine*, Paris : Presses universitaires de France.
- Ryan, J. (1998). Critical leadership for education in postmodern world : emancipation, resistance and communal action. *International journal of leadership in education*, 1(3), 257-278.
- Saint-Jacques, D., Chené, A., Lessard, C., Riopel, M. C. (2002). Les représentations que se font les enseignants du primaire de la dimension culturelle du curriculum. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVIII(1), 39-62.
- Savoie-Zajc, L. (1996). Éthique en recherche qualitative. In A. Muchielli, (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (p. 62-63). Paris : Armand Colin.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Schnapper, D. (2000). *Qu'est ce que la citoyenneté?* Paris : Éditions Gallimard.
- Schwandt, T. R.(1990). Paths to inquiry in the social disciplines, Scientific, constructivist, and critical theory methodologies. In Guba, E. G. (ed.), *The paradigm dialog* (p. 258-276). Londres : Sage Publications.
- Schwandt, T. A. (1996). Farewell to criteriology, *Qualitative inquiry*, 2,(1), 58-71
- Sears, A. M., Clarke, G. M. et Hughes, A. S. (2000). Learning democracy in a pluralist society : building a research base for citizenship education in Canada. *Pan-canadian education research agenda*, juin, 151-166.
- Seidman, I.E. (1991). Interviewing as qualitative research. In P. Paillé, *Analyse qualitative* (p. 81-110). Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Servier, J. (1967). *Histoire de l'utopie*. Paris : Éditions Gallimard
- Seymour, M. (1999a). *Nationalité, citoyenneté et solidarité*. Montréal : Liber.
- Seymour, M. (1999b). *La nation en question*. Montréal : L'Hexagone.
- Shor, I. (1980). *Critical teaching and everyday life*. Montréal : Black Rose Books.

- Shor, I. (1992). *Empowering education. Critical teaching of social change*. Chicago : University of Chicago Press.
- Shulman, L. S. (1986a). Paradigms and research programs in the study of teaching. In M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (3^e éd.) (p. 3-36). New York : Macmillan.
- Shulman, L. S. (1986b). Those who understand : knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 5(1), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987c). Knowledge and teaching of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-22.
- Sigel, R. S. (1979). Students' comprehension of democracy and its application to conflicts situations. *International Journal of Political Education*, 2(1979), 47-65.
- Simard, D., Martineau, S. et Gauthier, C. (2000). L'herméneutique et la pratique enseignante : réflexions de formateurs universitaires. In D. Martin, C. Garant, C. Gervais et C. St-Jarre, *Recherches et pratiques en formation des maîtres* (p. 75-93). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Simard, J.-J. (1988). La révolution pluraliste : une mutation de rapport de l'homme au monde. In *Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs* (p. 23-55). Actes du colloque de l'Institut québécois de recherche sur la culture, Sherbrooke, 1986. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Simola, H. (1997). *From exclusion to self-selection : citizenship and examination of behaviour in finish elementary and comprehension schooling from the 1860s to the 1990s*. Helsinki : University of Helsinki.
- Singleton, L. R. (1998). *Violence prevention outcomes in civic education*. Communication préparée pour The constitutional rights foundation, Chicago.
- Sleeter, C. E. (1995). An analysis of the critiques of multicultural education. In J. A. Banks, (dir.), *Handbook on multicultural education* (p. 81-04). New York : Macmillan.
- Smith, C. W. (1989). The qualitative significance of quantitative representation. In B. Glassner et J. D. Moreno (eds), *The qualitative-quantitative distinction in the social sciences* (p. 29-42). Boston : Kluwer Academic Publishers.

- Soder, R. (1990). The rhetoric of teacher professionalization. In J. I. Goodlad, R. Soder et K. A. Sirotnik (eds), *The moral dimensions of teaching* (p. 35-86). San Francisco : Jossey-Bass.
- Steinberg, S. et Kincheloe, J. L. (1996). Cultural studies and democratically aware teacher education : Post-Fordism, civics and the worker citizen. *International journal of social education*, 11(1), 70-90.
- Strain, J. P. (1975). *Modern philosophies of education*. New York : Random House.
- Stronach, I. (1992). Signs of times : understanding ideas of emancipation in recent teacher education texts. *Scottish educational review* 24(1), 57-63.
- Tardif, M., Gauthier, C., Gérin-Lajoie, D., Lenoir, Y., Lessard, C., Martin, D., Mujawamariya, D., Mukamurera, J. (2000). Savoirs professionnels et formation à l'enseignement. In Y. Lenoir (dir.), *A Pan-Canadian education research agenda* (p. 91-119). Canadian Society for Studies in Education.
- Tatar, M. (1998). Citizenship education in multicultural society. What can we learn from Israël ? *Multicultural teaching*, 17(1), 27-34.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research : analysis types and software tools*. Londres : Falmer Press.
- Tessier, C. et Bourgeault, G. (1999). Éthique de société et éducation à la citoyenneté. L'éducation à la citoyenneté : projet éthique ou entreprise de moralisation? In G. A. Legault, A. Rada-Donath et G. Bourgeault (dir.), *Éthique de société* (p. 191-220). Sherbrooke : Éditions G.G.C.
- Thériault, Y. (1994). Entre la nation et l'ethnie. Sociologie, société et communautés minoritaires, *Sociologie et société*, XXVI(1), 15-32.
- Thompson, J. B. (1990). *Ideology and modern culture. Critical social theory in the era of mass communication*. Stanford (Cal.) : Stanford University Press.
- Tom, A. R. et Valli, L. (1990). Professional knowledge for teachers. In R. Houston (dir.), *Handbook of research on teacher education* (p. 373-392). New York : Macmillan.
- Torney-Purta, J., Schwille, J. et Amadeo, J. A. (1999a). Civic education across countries : twenty-four national case studies from the IEA civic education project. *The international association for the evaluation of educational achievement*.

- Torney-Purta, J. (1999b). *Civic education in the Czech republic : curriculum reform for democratic citizenship. Evaluation report*. University of Maryland.
- Touraine, A. (1996). Faux et vrai problèmes. In Wieviorka (dir.), *Une société fragmentée? Le multiculturalisme en débat* (p. 134-152). Paris : Éditions La Découverte.
- Tremblay, P. (1993). École, foi, culture : un trinôme éclaté. *L'Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF)*, XXI(1), 27-31.
- Trépos, J. Y. (1996). *La sociologie de l'expertise*. Paris : Presses universitaires de France.
- Valli, L. (1997). Listening to other Voices : a description of teacher reflection in the United States. *Peabody journal of education*, 72(1), 67-88.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal (Québec) : Presses de l'Université de Montréal.
- VanSledright, B. A. et Grant, S. G. (1994). Citizenship education and the persistent nature of classroom teaching dilemmas ? *Theory and research in social education*, 22, 305-339.
- Villey, M. (1985). Valeur des Droits de l'homme. In Matt et M. Van Haecht (ed.), *Valeurs laïques, valeurs religieuses*, (p. 115-135). Buxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Vines, I. (1992). Moral diversity or universal values? The problem of moral education within socially segmented societies, In J. Lynch, C. Modgil et S. Modgil (éd.), *Cultural diversity and the schools* (p. 169-210). Londres : The Falmer Press.
- Vontz, T. S. Et Nixon, A. (1999). Issue-Centered Civic Education in Middle School. *Eric Digest, Claringhouse for SocialStudies/ Social Science Education* EDO-SO-1999 (3p).
- Wade, R. et Anderson, J. B. (1996). Community service-learning : a strategy for preparing human service oriented teachers. *Teacher education quarterly*, 23(4), 59-74.
- Walenta, B. T. (1995). *Search and Seizure : Students rights vs the School* (ERIC ED 402 210).
- Walker, K. D. (1994). Notions of Ethical among senior educational leaders. *The Alberta journal of educational research*, XI(1), 21-34.

- Wauthy, X. (1999). Déréglementer : pourquoi, comment, jusqu'où? *Éthique publique revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale. Éthique des affaires et déréglementation*, 1(2), 115-123.
- Weber, C. (1998). Pre-service preparation for teaching character and citizenship. An inter approach. *Action in teacher education*, 20(4), 85-95.
- Weinstock, D. (1996). Droits collectifs et libéralisme : une synthèse ? In F. Gagnon, M. McAndrew et M. Pagé, *Pluralisme, citoyenneté et éducation* (p. 53-79). Montréal : L'Harmattan.
- Weydert, J. (1998). *Fragile démocratie. Politique, cultures et religions*. Paris : Bayard éditions.
- Wievorka, M. (1996). Culture, société et démocratie. In M. Wieviorka et al. (dir.), *Une société fragmentée?* (p. 11-61). Paris : La Découverte.
- Young, M. (1971). *Knowledge and control : new directions for the sociology of education*. Londres : Collier-Macmillan.
- Zellman, G. (1975). Antidemocratic beliefs : A survey and some explanations. *Journal of social issues*, 31(2), 31-53.
- Zuniga, R. (1997). La construction des autonomies dans l'intervention, Intentions et institutionnalisations. In C. Nelisse (dir.), *L'intervention : les savoirs en action* (p. 77-100) Sherbrooke : Éditions G.G.C.

ANNEXE A

CARACTÉRISTIQUES DE LA CRITIQUE SOCIALE

Caractéristiques de la critique sociale

Selon Guba (1990), les caractéristiques de tout paradigme, la critique sociale comme les autres, répondent à trois questions :

1. *What is the nature of reality?*
2. *What is the nature of the relationship between the knower (the inquirer) and the known (or knowable)?*
3. *How should the inquirer go about finding out knowledge? (Guba, 1990, p18)*

Caractéristique ontologique : réaliste critique

D'après Guba (1990, p.24) la critique sociale ne permet pas d'aborder la réalité telle quelle est. Elle l'aborde à travers le système de valeurs. Curieusement, la critique sociale admet une réalité objective et croit à une « true consciousness out there ». Cette réalité est donc valorisée, ce qui incite à évaluer parcimonieusement les pour et les contre.

Caractéristique épistémologique : subjectiviste

Selon Guba toujours, la critique sociale établit une relation à l'objet de façon subjective « because inquiry acts are intimately related to the values of the inquirer » (Guba, 1990, p.24).

Caractéristiques méthodologiques : dialogique, transformative,

Selon Guba, encore, le but de la critique sociale est de transformer le monde, ce qui nécessite une approche dialogique pour rallier chacun autour d'une

« vérité » commune afin de poser des actions en vue du changement ciblé. Schwandt (1990) rapporte les orientations méthodologiques de cette position :

The participants achieve self-knowledge and self-reflection which are therapeutic and effect a cognitive, affective, and practical transformation involving a movement toward autonomy and responsibility. (Bernstein, 1976, dans Swandt, 1990, p. 269)

Critical science incorporates the practices and aims of both scientific (empirical-analytic) and constructivist (historical-hermeneutic) methodologies, and juxtaposes empirical and interpretative accounts to facilitate the dialectical and critical aims of its own methodology. (Cromstock, 1983, dans Swandt, 1990, p. 269)

The role of the theorist as a critic is ruled out by methodological prohibition in standard conceptions of scientific methodology. Critical science seeks to recapture that role of the theorist as well as the role for social and political theory in general. (Habermas, 1971, 1983, dans Swandt, 1990, p. 269)

La quête de la connaissance se fait donc par la discussion dialectique. Cette discussion ne se fait pas par intérêt mais pour améliorer la connaissance et se libérer des contraintes matérielles, ce qui la distancie de la dialectique marxiste. C'est une discussion critique par laquelle on passe de l'opinion courante à la connaissance. La découverte de ces connaissances se fait de façon méthodique, en passant du simple vers le complexe et en n'omettant aucun élément puisque les parties ne pouvant être interprétées qu'en fonction du tout. Cet exercice se fait en rapport à la totalité socio-historique et dans un contexte socioculturel spécifique. Selon Osmon et Craver, Hegel voit la dialectique comme un processus de pensée toujours en mouvement « Synthetising is moving, changing, growing, ever-changing process toward completion and wholeness » (Osmon et Craver, 1976, p. 16). Cette approche met l'emphasis sur le rapport de soi par rapport à l'autre inclus dans un tout. Herman (1994) rapporte l'évolution de la dialectique dans ce sens à travers deux approches,

l'approche anthropologique et l'approche de la sociologie critique. L'approche anthropologique de Sartre donne le social comme partie intégrante du domaine de l'humain à la place de l'économique : « le propre de l'acteur humain est sa liberté, qui lui permet d'échapper aux déterminismes, à la nécessité, par des projets issus de sa faculté de révolte » (Sartre, 1960, dans Herman, 1994, p. 29). L'approche de la sociologie critique porte, elle, sur la critique des idéologies, des scientismes et des sociologies positivistes ou systémiques, en réfléchissant sur les conditions de possibilité d'acquisition de la connaissance.

ANNEXE B

TYPOLOGIE DES ORIENTATIONS EN SCIENCES HUMAINES (INCLUANT L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ)

**TYPLOGIE DES ORIENTATIONS EN SCIENCES HUMAINES
(INCLUANT L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ)**

	Auteurs				
	Adeymi (1992)	Chilcoat et coll. (1994)	Evans (1990)	Anderson et coll. (1997) (National sample)	Anderson et coll. (1997) (Local sample, Minnesota)
MÉTHODE	<ul style="list-style-type: none"> – 48 st. FIE; – Postgraduate Diploma in Education, University of Botswana; – Questionnaire administré avant et après un cours intitulé <i>Social Studies Methods</i>; – In Junior Secondary School'Barth/Shermis; – Social Studies Preference Scale (45 Likert type items, 15 items by orientations). 	<ul style="list-style-type: none"> – Recherche empirique; – Questionnaires (?); – Interviews (9) de professeurs; – Matériel écrit; – 5 sites/écoles. 	(Suite de l'étude 1989) <ul style="list-style-type: none"> – Entrevues des professeurs; – Observation; – Entrevues d'étudiantes et d'étudiants. 	<ul style="list-style-type: none"> – Review of historical and contemporary political and educational philosophies = Q-sort of 40 statements expressing citizenship education; – Small non random sample Minnesota teachers; – Small random of prim. and sec. educators members of NCSS. 	
PERSPECTIVE	<i>Transmission Citoyenneté</i> Inculquer la loyauté, les valeurs et l'obéissance.	<i>Transmission Culturelles</i> Attitude passive des étudiantes et des étudiants		<i>Assimilationnistes</i>	
	<i>Social Science</i> <ul style="list-style-type: none"> – Maîtrise des concepts et de la prise de décision pour résoudre des problèmes sociaux. 		Storyteller <ul style="list-style-type: none"> – Enseigne en racontant des histoires du passé. 	Légalistes <ul style="list-style-type: none"> – Informe des droits individuels; – Impose le respect des lois. 	Légalistes <ul style="list-style-type: none"> – informe des droits individuels; – impose le respect des lois; – développe la compréhension du rôle des USA comme superpuissance.

PERSPECTIVE (suite)	Adeymi (1992)	Chilcoat et coll. (1994)	Evans (1990)	Anderson et coll. (1997) (National sample)	Anderson et coll. (1997) (Local sample, Minnesota)
	<i>Reflective Inquiry</i> – Processus pour identifier un problème, l'analyser et prendre des décisions.	Reflective Inquiry – Connaissance; – Compétences; – Résolution de problèmes.	Scientific historian – Approche compréhensive qui implique connaissance et objectivité.	Cultural Pluralists – Exposition à différentes idéologies; – Ne pas être trop lié à l'anatomie du gouvernement; – Exposer les valeurs personnelles des professeurs.	Cultural Pluralists – respect des groupes culturels; – Exposition à différentes idéologies; – Utilisation de plusieurs approches pédagogiques.
		Democratic transformation – Engagement dans un processus de transformation sociale.	Relativist/Reformer – Met l'emphasis entre les liens entre le passé et le présent.	Critical Thinkers – Ne pas être trop servile à toutes les lois; – Questionner le statut quo; – Reconnaître son imputabilité envers le monde.	Communitarians – Encourage implication politique et communautaire; – Développe le sens du bien commun; – Encourage le bien-être social.
			Cosmic philosopher Propose une vision cyclique de l'histoire.		
			Ecclectic Utilise plusieurs approches		
	Approche <i>social sciences</i> la plus utilisée Passage de la transmission de la citoyenneté vers l'enquête réflexive	Implantation d'un nouveau curriculum. Le modèle des écoles de la liberté du Mississippi pour une éducation à la citoyenneté démocratique a permis d'émettre des principes concernant les objectifs du curriculum, sur l'enseignement des <i>social studies</i> et sur l'évaluation.	Les professeurs ne font pas ce qu'ils disent qu'ils font. Un manque de réflexion est rapportée par les étudiantes et les étudiants. Les perspectives qui ont le plus d'impact sur les étudiantes et les étudiants sont celle du raconteur et celle de l'historien scientifique.	Shared beliefs. Citizenship education should : – Encourage tolerance and open-mindedness; – Address controversial issues stress continuous civic involvement; – Address the subject of social values.	Shared beliefs. Citizenship education should : – Encourage tolerance and open-mindedness; – Address controversial issues develop an understanding of different cultures.

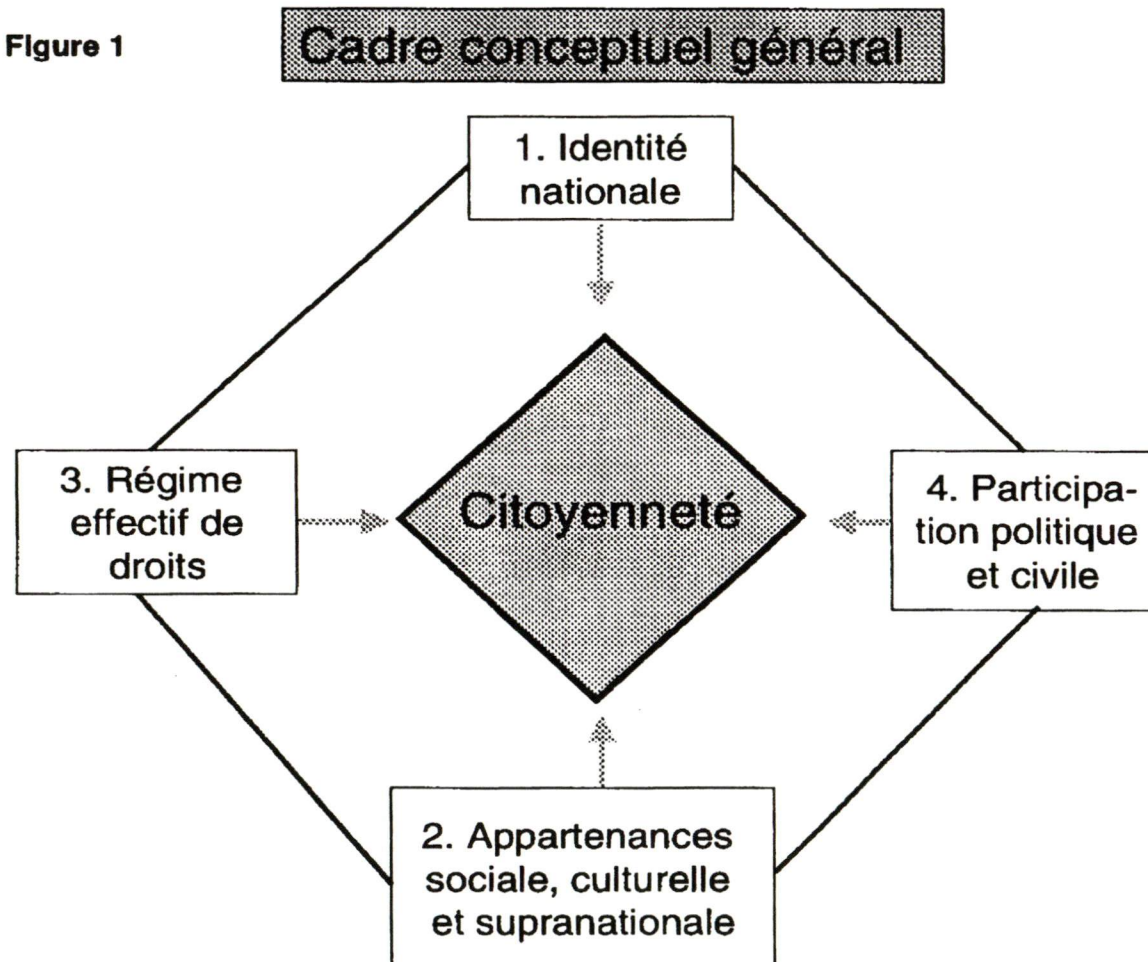
RÉSULTATS

ANNEXE C

Approche globale

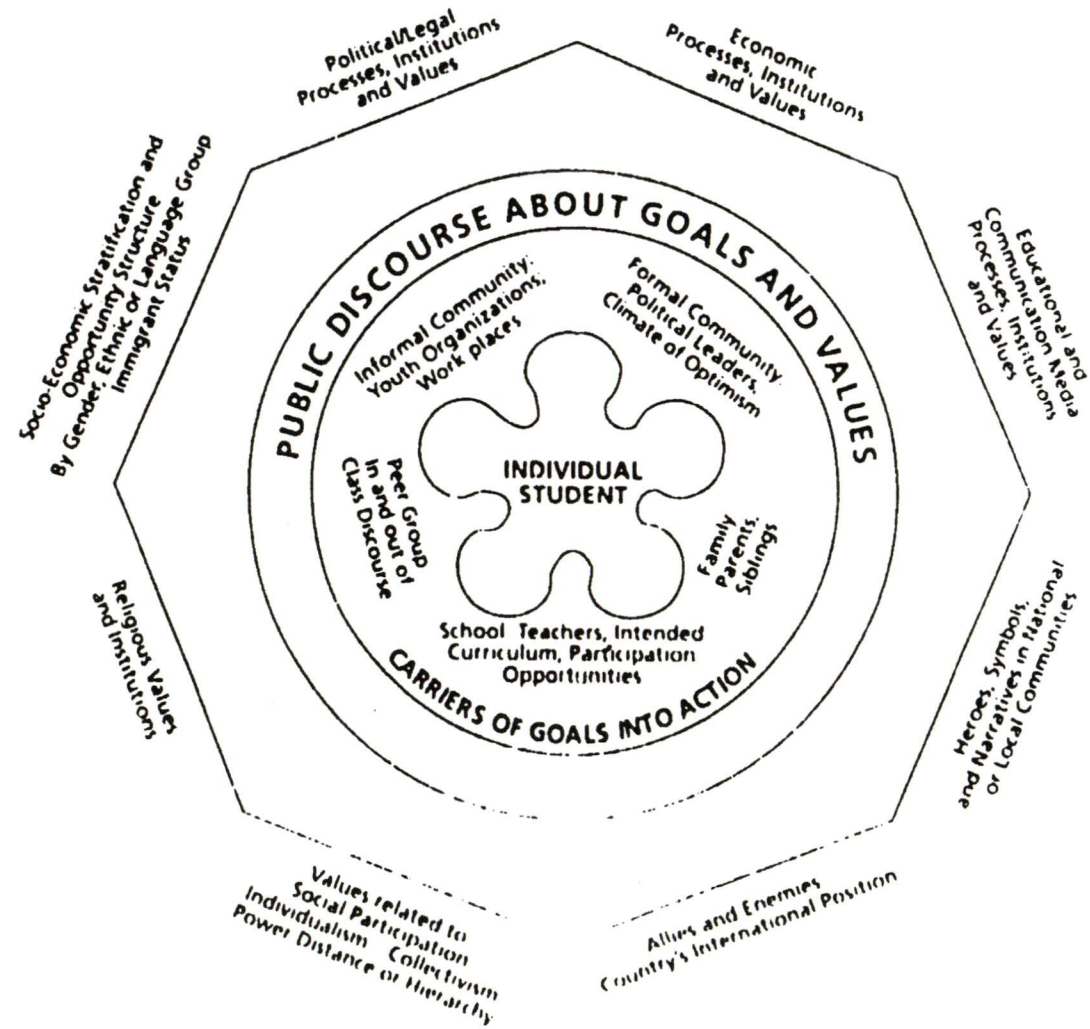
Ca Modèle de Pagé et Gagnon (1999)

Figure 1



Cb Modèle de IEA (1999)

Figure 1: Model for IEA Civic Education



ANNEXE D

COURANTS LIÉS AU PLURALISME

COURANTS RELIÉS AU PLURALISME (Pagé, 1993)

1. **Courant compensatoire.** Assurer les meilleures chances de réussite scolaire chez les élèves des minorités qui constituent une clientèle à risque pour des raisons linguistiques et socio-économiques (catégorie 1 de Fleras et Elliott).

2. **Courant de la connaissance des cultures.** Développer des relations harmonieuses entre les membres de groupes ethniques distincts (catégorie 2 de Fleras et Elliott).

3. **Courant de l'hétérocentrisme.** Reconstruire le savoir constitué par la science et la culture pour détruire les stéréotypes de la suprématie des Blancs; transformer le curriculum au nom de la nécessité que l'éducation véhicule une connaissance du monde qui est plus juste et plus vraie que celle qui fut élaborée dans la foulée de la suprématie de l'homme blanc occidental (la catégorie 3 de Fleras et Elliott).

4. **Courant isolationniste.** Valoriser les langues patrimoniales et les cultures minoritaires à l'école par des activités séparées (niveaux 1 et 2 de la typologie progressive de Banks et catégorie 4 de Fleras et Elliott).

5. **Courant antiraciste.** Favoriser l'éducation à la critique de la discrimination dans les institutins et la société.

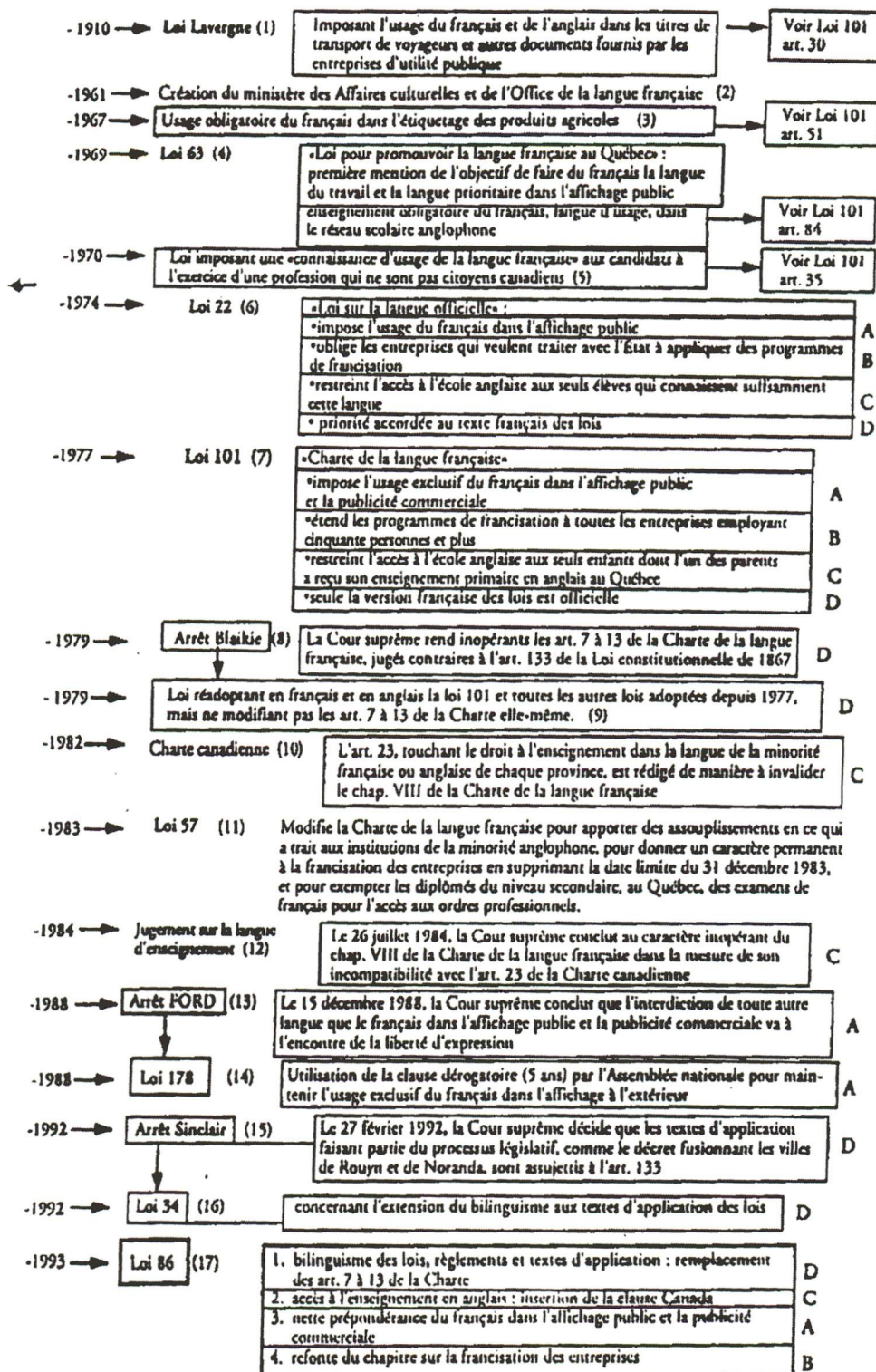
6. **Courant de l'éducation civique.** Promouvoir une éducation pratique aux droits humains et valeurs démocratiques (aucune catégorie équivalente chez Fleras et Elliott).

7. **Courant de la coopération.** Promouvoir la coopération en éducation dans les groupes scolaires hétérogènes, centrée sur l'égalisation des statuts (aucune catégorie équivalente chez Fleras et Elliott).

ANNEXE E

LÉGISLATION LINGUISTIQUE

III LÉGISLATION LINGUISTIQUE

LA LÉGISLATION LINGUISTIQUE QUÉBÉCOISE
JALONS HISTORIQUES ET CONTEXTE CONSTITUTIONNEL

1993/06/29

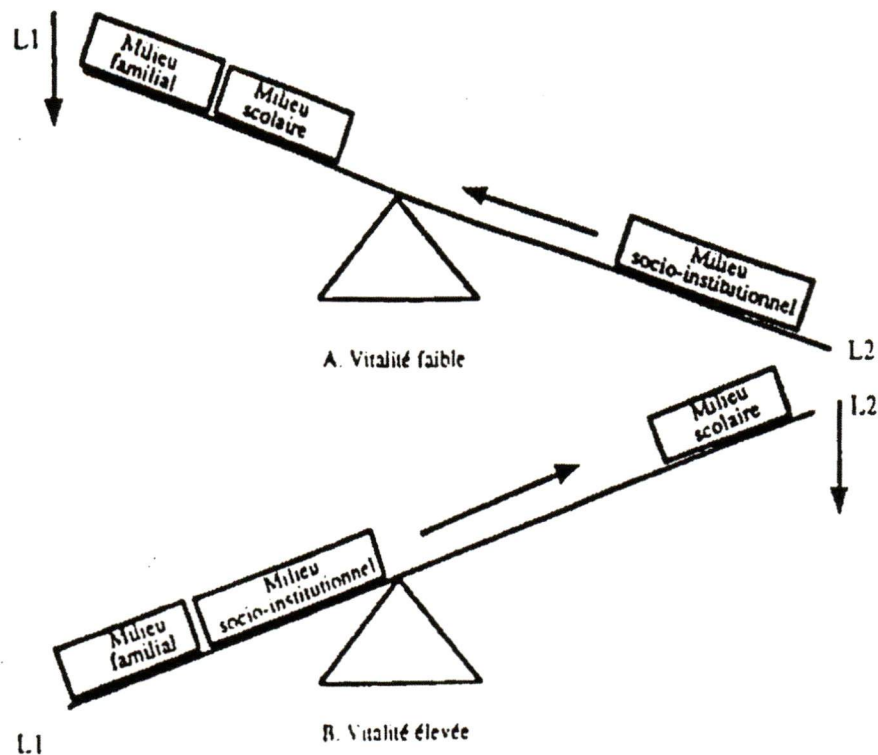
A = Affichage B = Francisation des entreprises C = Accès à l'école anglaise D = Langue des lois

ANNEXE F

LE BALANCIER COMPENSATOIRE

Bilinguisme additif et bilinguisme soustractif
 Déterminisme et détermination
 Le balancier compensatoire (Landry, 1993)

VI BALANCIER COMPENSATOIRE



A- Vitalité faible

Situation la plus favorable quand l'identité linguistique et culturelle sont véhiculées par la famille et l'école, ce qui ne compensent pas le poids du milieu socio-institutionnel. La gestion scolaire par les parents est un des moyens qui permet de transférer des pouvoirs du milieu socio-institutionnel vers l'autre côté du ballant pour essayer de compenser l'effet de ce milieu.

B- Vitalité élevée

Même si une seconde langue est enseignée à l'école dès le plus bas âge, cela n'implique pas une perte de la langue première véhiculée par le milieu familial et le milieu socio-institutionnel.

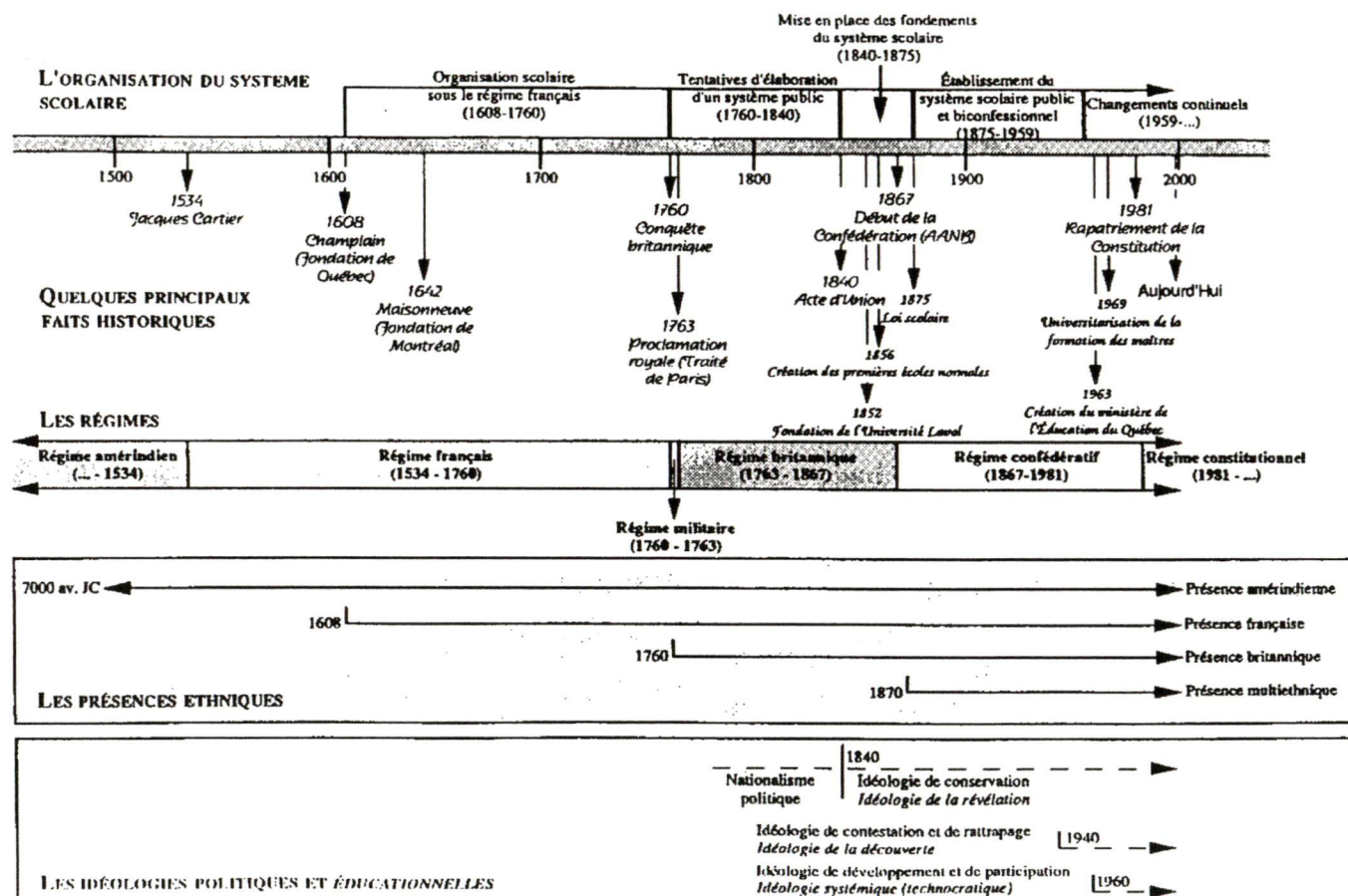
**ÉQUILIBRE ETHNOLINGUISTIQUE EN MILIEU
 ETHNOLINGUISTIQUE FAIBLE**

ANNEXE G

ÉVOLUTION HISTORIQUE

DE LA FORMATION DES MAÎTRES

V ÉVOLUTION HISTORIQUE DE LA FORMATION DES MAÎTRES



ANNEXE H

CARACTÉRISTIQUES DES CROYANCES

Pajares (1992) p.324-325

Synthesis of Findings on Beliefs

People regulate their level and distribution of effort in accordance with the effects they expect their actions to have. As a result, their behavior is better predicted from their beliefs than from the actual consequences of their actions.

—Albert Bandura, *Social Foundations of Thought and Action*

What is one to make of belief, then? Sifting clarity from the complexity of any psychological construct is seldom easy, but researchers have expressed confidence in a number of findings, and some inferences and generalizations can be made with reasonable confidence. They are offered below not as a compendium of categorical truths but as fundamental assumptions that may reasonably be made when initiating a study of teachers' educational beliefs.

1. Beliefs are formed early and tend to self-perpetuate, persevering even against contradictions caused by reason, time, schooling, or experience (Abelson, 1979; Buchmann, 1984, 1987; Buchmann & Schwilke, 1983; Clark, 1988; Florio-Ruane & Leasman, 1990; Ginsburg & Newman, 1985; Lasley, 1980; Lortie, 1975; Munby, 1982; Nespor, 1987; Nisbett & Ross, 1980; Posner et al., 1982; Rokeach, 1968; Schommer, 1990; Van Fleet, 1979; Wilson, 1990).
2. Individuals develop a belief system that houses all the beliefs acquired through the process of cultural transmission (Abelson, 1979; Brown & Cooney, 1982; Eisenhart et al., 1988; Nisbett & Ross, 1980; Peterman, 1991; Posner et al., 1982; Rokeach, 1968; Van Fleet, 1979).
3. The belief system has an adaptive function in helping individuals define and understand the world and themselves (Abelson, 1979; Lewis, 1990; Nisbett & Ross, 1980; Rokeach, 1968; Schutz, 1970).
4. Knowledge and beliefs are inextricably intertwined, but the potent affective, evaluative, and episodic nature of beliefs makes them a filter through which new phenomena are interpreted (Abelson, 1979; Calderhead & Robson, 1991; Ernst, 1985; Goodman, 1988; Nespor, 1987; Nisbett & Ross, 1980; Posner et al., 1982; Schommer, 1990).
5. Thought processes may well be precursors to and creators of belief, but the filtering effect of belief structures ultimately screens, redefines, distorts, or reshapes subsequent thinking and information processing (Abelson, 1979; Calderhead & Robson, 1991; Goodman, 1988; Nespor, 1987; Nisbett & Ross, 1980; Posner et al., 1982; Rokeach, 1968; Schommer, 1990).
6. Epistemological beliefs play a key role in knowledge interpretation and cognitive monitoring (Anderson, 1985; Kitchener, 1986; Nespor, 1987; Nisbett & Ross, 1980; Peterman, 1991; Posner et al., 1982; Schommer, 1990).
7. Beliefs are prioritized according to their connections or relationship to other beliefs or other cognitive and affective structures. Apparent inconsistencies may be explained by exploring the functional connections and centrality of the beliefs (Kitchener, 1986; Nespor, 1987; Peterman, 1991; Posner et al., 1982; Rokeach, 1968; Schutz, 1970).
8. Belief substructures, such as educational beliefs, must be understood in terms of their connections not only to each other but also to other, perhaps more central, beliefs in the system (Kitchener, 1986; Peterman, 1991; Posner et al., 1982; Rokeach, 1968). Psychologists usually refer to these substructures as attitudes and values.
9. By their very nature and origin, some beliefs are more incontrovertible than others (Abelson, 1979; Bandura, 1986; Clark, 1988; Lewis, 1990; Lortie, 1975; Nisbett & Ross, 1980; Rokeach, 1968).
10. The earlier a belief is incorporated into the belief structure, the more difficult it is to alter. Newly acquired beliefs are most vulnerable to change (Abelson, 1979; Clark, 1988; Lewis, 1990; Munby, 1982; Nespor, 1987; Nisbett & Ross, 1980; Posner et al., 1982; Rokeach, 1968).
11. Belief change during adulthood is a relatively rare phenomenon, the most common cause being a conversion from one authority to another or a gestalt shift. Individuals tend to hold on to beliefs based on incorrect or incomplete knowledge, even after scientifically correct explanations are presented to them (Abelson, 1979; Lewis, 1990; Nespor, 1987; Nisbett & Ross, 1980; Posner et al., 1982; Rokeach, 1968).
12. Beliefs are instrumental in defining tasks and selecting the cognitive tools with which to interpret, plan, and make decisions regarding such tasks; hence, they play a critical role in defining behavior and organizing knowledge and information (Abelson, 1979; Bandura, 1986; Lewis, 1990; Nespor, 1987; Nisbett & Ross, 1980; Posner et al., 1982; Rokeach, 1968; Schommer, 1990).

ANNEXE I

CONCEPT DE SOI

VII CONCEPT DE SOI

50

CHAPITRE I

Tableau 1
Modèle expérientiel-développemental du concept de soi¹

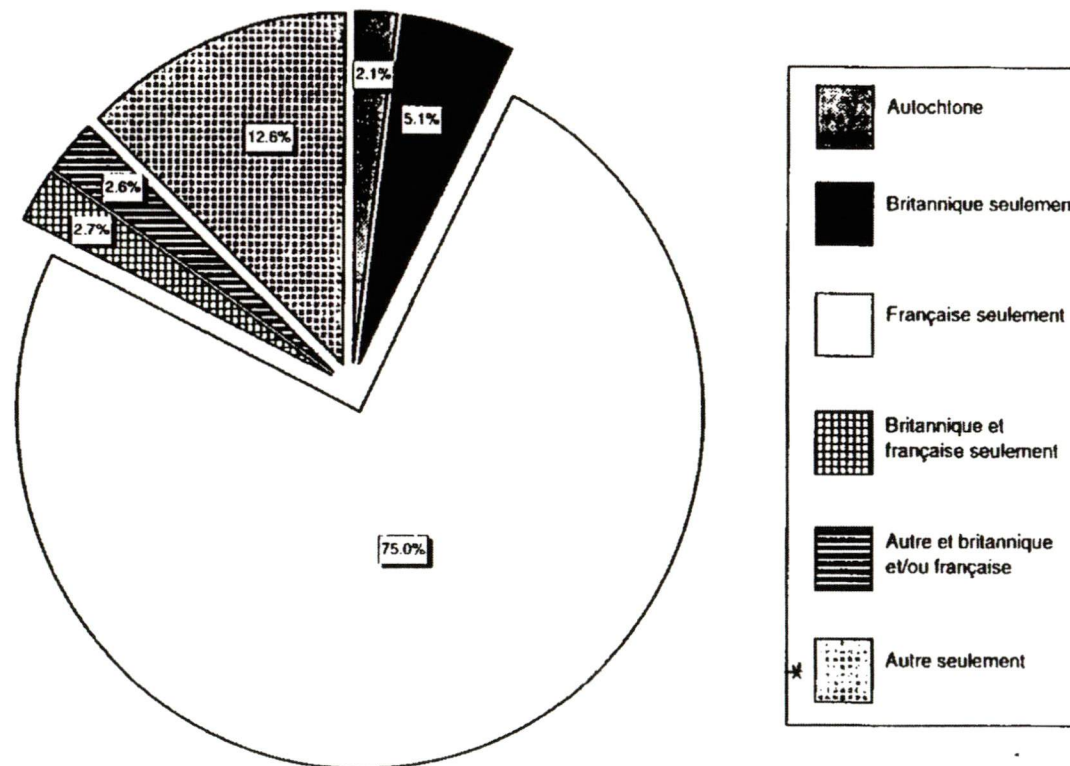
Structures	Sous-structures	Catégories
SOI MATÉRIEL (SM)	Soi Somatique (SSo)	traits et apparence physique (tra) condition physique et santé (cph)
	Soi Possessif (SPo)	possession d'objets (obj) possession de personnes (per)
SOI PERSONNEL (SP)	Image de Soi (ImS)	aspirations (asp) énumération d'activités (ena) sentiments et émotions (sem) goûts et intérêts (int) capacités et aptitudes (apt) qualités et défauts (def)
	Identité de Soi (IdS)	dénominations simples (nom) rôles et statut (rol) consistance (con) idéologie (ide) identité abstraite (ida)
SOI ADAPTATIF (SA)	Valeur de Soi (VaS)	compétence (com) valeur personnelle (vap)
	Activités du Soi (AcS)	stratégies d'adaptation (sta) autonomie (aut) ambivalence (amb) dépendance (dep) actualisation (act) style de vie (sty)
SOI SOCIAL (SS)	Préoc. + attitudes Soc. (PaS)	réceptivité (rec) domination (dom) altruisme (alt)
	Ref. à la Sexualité (RaS)	références simples (res) attrait + expériences sexuels (se)
SOI-NON-SOI (SN)	Références aux Autres (RaA)	
	Opinion des Autres sur soi (OpA)	

1. Tiré de R. L'Écuyer (1978): *Le concept de soi* (p. 80). Paris: Presses universitaires de France.

ANNEXE J

**ORIGINES ETHNIQUES RAPPORTÉES PAR LE
RECENSEMENT DE 1991**

QUÉBEC Origines ethniques rapportées, 1991

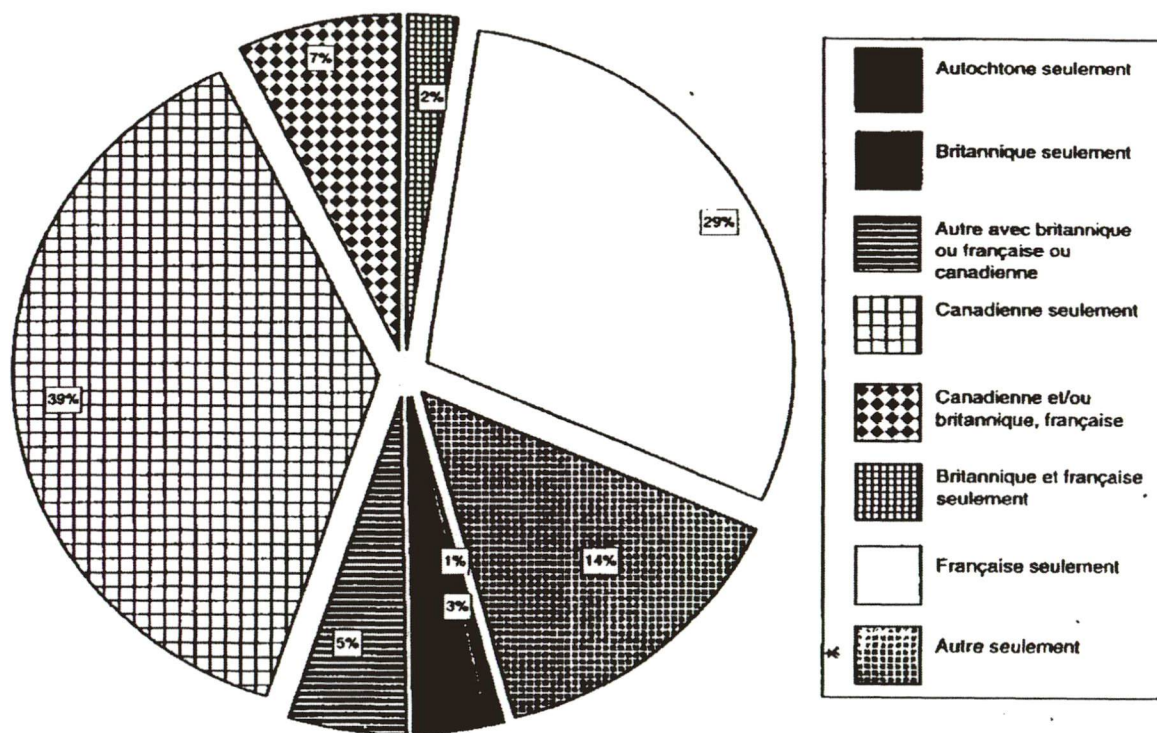


Source : Données non publiées du Recensement canadien de 1991

Note : Les personnes d'origine ethnique - canadienne seulement - (2,8% de la population totale) ne sont pas incluses dans les données ci-haut mentionnées.

QUÉBEC

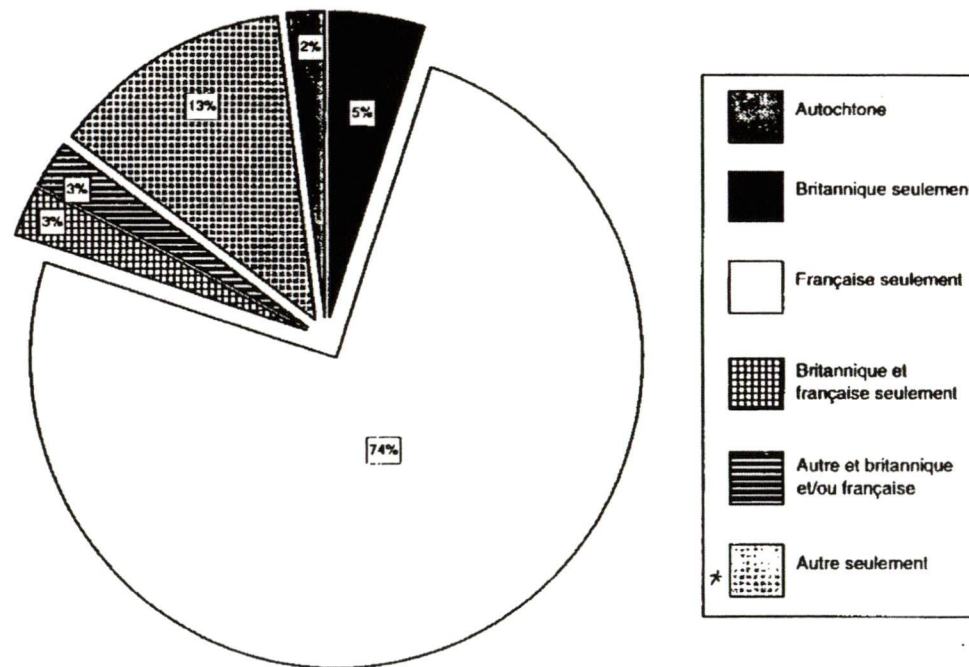
Origines ethniques, 1996



Source : Recensement canadien de 1996

QUÉBEC

Projection des origines ethniques, 2006



Notez : Les personnes d'origine ethnique - canadienne seulement - (2,8% de la population totale) ne sont pas incluses dans les données ci-haut mentionnées.

ANNEXE K

PROGRAMME RENOUVEAU :

PROGRAMME RÉPARATEUR

IX PROGRAMME RENOUVEAU/PROGRAMME RÉPARATEUR-
L'OPÉRATION RENOUVEAU DE LA CECM

1.1 D'UN PLAN À L'AUTRE

De 1970 à 1992, nous avons connu quatre plans d'action. Chacun pose un diagnostic et propose une orientation générale. Nous pouvons noter l'évolution des mentalités d'un plan à l'autre et l'ajustement, à chaque fois, de l'orientation générale proposée. D'un autre côté, il est facile de suivre la trame commune à chaque étape: le service à l'élève et l'adaptation des moyens pour aider le plus grand nombre possible d'élèves à bien réussir leur scolarité. Le contenu de ce plan s'applique aux secteurs français et anglais. Pour ce dernier secteur, certains ajustements administratifs seront apportés compte tenu de sa structure organisationnelle différente.

TABLEAU I		
Orientations générales des plans d'action de l'Opération Renouveau de la CECM		
Années	Diagnostic	Orientation générale
1 ^{er} Plan d'action 1970-1975*	Les déficiences chez les enfants avant l'âge scolaire viennent du milieu.	Compenser les déficiences des enfants par des mesures de rattrapage de toutes sortes.
2 ^e Plan d'action 1977-1982	L'inégalité des chances des enfants de milieu défavorisé est due au fait que l'école est pensée pour le citoyen moyen.	Aider les enfants à rattraper les retards scolaires et favoriser le respect des différences.
3 ^e Plan d'action 1984-1987	Il existe une distance évidente entre l'école et le milieu socio-économiquement faible.	Favoriser chez tous les intervenants de l'école une meilleure connaissance du milieu, une plus grande ouverture d'esprit, une adaptation de l'enseignement aux enfants de milieux socio-économiquement faibles.
4 ^e Plan d'action 1988-1991	L'enfant issu d'un milieu défavorisé et de parents sous-scolarisés n'a pas le bagage culturel nécessaire pour réaliser les apprentissages scolaires.	Favoriser chez l'ensemble des intervenants la prise en compte positive de l'identité socioculturelle des enfants et associer les parents au cheminement scolaire de leur enfant.
5 ^e Plan d'action 1993-...	Les caractéristiques inhérentes à la défavorisation doivent être vues comme des différences dont il faut tenir compte au moment d'agir avec les élèves de ce milieu.	Favoriser chez l'ensemble des intervenants la prise en compte positive de l'identité socioculturelle des élèves par l'adaptation de l'enseignement, l'association aux parents concernant le cheminement scolaire de leur enfant et l'association aux ressources de la communauté dans leur action éducative.

* Chaque plan est le résultat d'un long processus: évaluation du plan se terminant, consultation, rédaction d'un nouveau texte et son acceptation finale par le Conseil des commissaires.

ANNEXE L

DÉROULEMENT DES SÉANCES

DES GROUPES TÉMOINS (*FOCUS GROUPS*)

DÉROULEMENT DES SÉANCES

FOCUS GROUPS

PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE

Recueillir les croyances des étudiant(e)s de 1^{ère} et 4^e année au BES sur les enjeux sous-jacents à l'éducation à la citoyenneté. **étudiant(e)s de liées à des choix**

PRÉSENTATION DE L'OBJECTIF DE LA RENCONTRE

Valider le protocole et de vérifier une compréhension commune des questions posées.

PRÉSENTATION DU PROCESSUS :

1) Mise en situation :

Phase de réchauffement; présentation de chacun(e), puis formulation de deux questions d'introduction :

- C'est quoi, pour vous, l'éducation à la citoyenneté?
- Quel lien faites-vous avec l'histoire?

2) Discussion autour de trois blocs :

Discussion ouverte autour de la conscientisation des enjeux, de la conscientisation de la régulation sociale et institutionnelle, et de la conscientisation des rôles potentiels à prendre en société par l'étudiant de formation initiale en enseignement.

Pour chacun des blocs :

1. Discussion et énoncer des questions en lien avec chaque bloc après la discussion;
2. Reformulation des questions, si nécessaire;
3. Illustration par un exemple, si nécessaire.

La description des deux séances donnent les informations suivantes :

DURÉE

Les rencontres ont duré deux heures. L'intérêt autour des enjeux était présent. L'animatrice a dû arrêter la discussion pour ne pas trop prolonger

l'entretien. Le déroulement par discussion par bloc plutôt que par question a bien fonctionné et est à retenir.

DYNAMIQUE DE GROUPE

Les deux groupes étaient homogènes, étudiant(e)s du BES, concentration français histoire, pour le focus groupe de 1^{ère} année, et étudiants de sciences humaines, pour le focus groupe de 4^e. Dans les deux cas, les personnes se connaissaient. Nous avons pu constater une bonne interrelation naturelle et une motivation spontanée.

CAUSES DES RÉACTIONS

Les réactions ont été vives sur certains points :

Pour les étudiant(e)s de 1^{ère} année, les liens entre d'une part l'éducation à la citoyenneté et la politique et d'autre part l'éducation à la citoyenneté et l'histoire ont suscité de vifs commentaires. La discussion sur le changement social a été de même. À l'intérieur de ces points, les thèmes soulevant le plus le débat ont été : l'engagement, la neutralité, l'objectivité, l'opportunité de donner son opinion comme professeur, les sujets conflictuels, le contrôle, l'agent du gouvernement, l'autonomie du stagiaire. Par contre, à l'intérieur de ces mêmes points, les étudiant(e)s de 4^e année, ont réagi face aux médias, à l'information, à l'engagement, à l'action de faire réagir et au rapport à la connaissance.

CHANGEMENTS D'OPINIONS

Pour les étudiant(e)s de 1^{ère} année, le seul changement d'opinion s'est porté sur le fait d'annuler son vote. Selon eux, au début de la discussion, c'était la seule chose à faire. Après réflexion, ils se sont posé la question : si tout le monde fait ça, on sera une génération qui ne prend pas de décisions. Pour les étudiant(e)s de 4^e année, le point de discordance a porté sur le fait d'avoir tou(te)s les mêmes finalités.

OPINIONS MINORITAIRES

Pour les étudiant(e)s de 1^{ère} année, une seule personne défendait l'idée de donner son opinion et sa position en enseignant l'histoire, car selon elle, plus il y a de positions différentes, plus on a la possibilité de se faire une opinion. On n'est pas objectif, mais on n'a pas besoin de l'être. Pour le « focus group » de 4^e année, comprenant deux personnes, il ne pouvait pas y avoir d'opinion minoritaire.

DÉDUCTIONS

Les discussions autour des trois blocs sur les différents niveaux de conscientisation, ont permis de faire des liens entre son vote et l'élaboration du droit pour les étudiant(e)s de 1^{ère}; et sur le cheminement d'intégration sociale : on s'intègre dans la société, on prend conscience des problèmes, on se positionne, pour les étudiant(e)s de 4^e année.

DIFFICULTÉS DE COMPRÉHENSION :

REPRODUCTION SOCIALE, RÉGULATION SOCIALE, MONDIALISATION, SONT LES TERMES SUR LESQUELS LES ÉTUDIAN(E)S DE 1^{ÈRE} ANNÉE ONT ACCROCHÉ. LES ÉTUDIANTES DE 4^E ANNÉE ONT DEMANDÉ DES EXPLICATIONS SUR LES TERMES : MONDIALISATION, INTERVENTION SOCIALE, EMPOWERMENT.

RÉACTION ÉMOTIONNELLE VERSUS RATIONNALISATION

Des réactions vives ont été soulevées par les termes : Agent du gouvernement, rapport au pouvoir, rapport au ministère de l'Éducation, réactions relativisées par la suite par les étudiant(e)s de 1^{ère} année. La question des médias a amené une réaction très émotive chez les étudiantes de 4^e.

DEGRÉ D'IMPORTANCE

Dans les deux groupes, l'essentiel de l'éducation à la citoyenneté consistait à faire réfléchir et à débattre.

LANGAGE NON-VERBAL

Le langage était expressif par la mimique faciale, et les attitudes libres montraient que les participant(e)s étaient à l'aise dans les deux groupes

ANNEXE M

PROTOCOLE FINAL

NIVEAUX	THÈMES	QUESTIONS	SONDES	EXEMPLE D'ÉVÉNEMENTS DE LA VIE QUOTIDIENNE
Éducation à la citoyenneté Définition première	Vécu d'une expérience citoyenne Définition première	1. Pouvez-vous me donner un exemple où vous êtes senti agir en citoyen? Si vous aviez à définir l'éducation à la citoyenneté comment le feriez-vous?	Éduquer Citoyenneté Différence entre les deux termes?	Prix orange Exemples donnés par les étudiantes et les étudiants sur la meilleure personnalité représentant un exemple à suivre : Sallie et Pelletier, Esthel Cyr, étudiante engagée dans le comité de la promotion, Jean Bovet, activiste d'un mouvement paysan contre la mal bouffe qui a vandalisé un restaurant Mac Donald, et Dithah Indah Sari, personne ayant refusé un prix de Nike pour exploitation des ouvriers des pays en développement Annuler son vote Bénévolat Écouter les nouvelles
1^{ER} NIVEAU Conscientisation des enjeux	Mondialisation Rapport à l'économie à la communication à la culture à la politique aux valeurs	2. La mondialisation peut agir à différents niveaux, au niveau de l'économie, de la communication, de la culture, de la politique et des valeurs, en quoi cela pourrait avoir un impact sur l'éducation à la citoyenneté?	Généralisation Uniformisation Universalisation Compétitivité Consommation	Exemple de l'installation de Macdonald un peu partout Exemple de la couverture médiatique de la guerre en Afghanistan, une seule version Exemple du blocus de Cuba Exemple de déréglementation : Maquiladoras(Mexique, Honduras, Guatemala et Panama, aussi à Singapour et en Chine) zone franche dans lesquelles les entreprises mettent en place des conditions qui favorisent la production au détriment des conditions des travailleurs. Les entreprises qui exploitent les maquiladoras : Nike, Gap, Ford Motor, Xerox, PepsiCo
	Pluralisme Rapport à la différence	3. Comment l'éducation peut-elle tenir compte du pluralisme culturel ?	Multiculturalisme Interculturel culturalisme Assimilationnisme	Melting pot américain Multiculturalisme canadien Respect dans les classes d'accueil, mais pas à l'extérieur Tuer Ben Laden n'arrêterait pas le terrorisme Homosexuels Port du Chador (droits universels égalité des sexes, intégrité physique, violence, viol); égalité devant la loi Polygamie Droit de battre sa femme

				Port du voile L'acceptation des cinq piliers de l'islam; la profession de foi, les cinq prières quotidiennes, l'aumône légale; <i>Zakat</i> , le Ramadan et le pèlerinage à La Mecque, chaque année Port du Kirpan Guerre au nom d'Allah Écoles anglaises Écoles ethniques
	Judiciarisation Rapport à la loi	4. Nous vivons dans ce qui est appelé une société de droit, savez-vous ce que cela veut dire? À quoi servent les lois ? Comment participe -t-on à l'élaboration du droit? La loi doit-elle réglementer tous les secteurs de la société ?	Droits collectifs Droits individuels Droits linguistiques Droits universels Égalité de droit versus égalité de fait	Écoles anglaises Écoles ethniques Projets compensatoires; droit à l'égalité Loi 101 Loi sur l'instruction publique
	Laïcisation Rapport aux valeurs	5. Qu'est-ce qu'un bon citoyen?		Écoles laïques en France Coran; différence entre religion et valeurs et Église Faire l'amour avant le mariage
	Démocratisation Rapport au politique	6. Qu'est-ce qu'un pays démocratique?	Liberté d'expression Multipartisme	Annuler son vote Lobbying Russie, un parti Politique anti terrorisme de Busch Foglia (Journaliste à la Presse) Émission de télévision d'affaires publiques Émission Droit de parole (Télé-Québec), Liza Frula (Radio Canada), Claire Lamarche (TVA) Chaîne de télévision sur les Débats à l'Assemblée
		7. Y-a-t-il d'autres enjeux sous-jacents l'éducation à la citoyenneté?	Rapport à la mémoire collective Histoire	Place des jeunes dans la société Droits de vote à 16 ans au lieu de 18

2^E NIVEAU Conscientisation des modèles sociaux de régulation	Droit	8. Qu'est-ce qui assure la cohésion sociale? Qu'est-ce qui permet le <i>vivre ensemble</i>? Avez-vous conscience que le droit, la morale, l'éthique donnent des règles pour vivre ensemble?	Vivre ensemble Cohésion sociale Normalisation Uniformisation Civisme Ordre Sécurité	Introductions aux droits civils comparaison avec les droits seigneuriaux dans l'Ancien régime Valeurs : entraide, partage coopération solidarité
	Religion/Morale/ Éthique			Rôle de la religion au Québec, il y a cinquante, rôle du curé concernant la natalité Éthique liée au clonage
	Savoir			Mode :Le socioconstructivisme. L'élève est maître de ses apprentissages. L'enseignant devient un guide, un conseiller plutôt qu'un instructeur
3^E NIVEAU Conscientisation des modèles institutionnels de régulation	État/Meq/ Université École	9. Quel est le rôle de l'État, du MEQ, de l'université, de l'école dans la régulation ou le contrôle de la société?	Rapport au Pouvoir	Québec parce que l'Éducation est de juridiction provinciale Pas d'informations du Canada Rôle limité du stagiaire Hiérarchisation du pouvoir en Éducation
		10. Quand on parle d'intégration sociale, qu'est- ce que cela veut dire?	Inclusion/exclusion Assimilation, Cohabitation Consensus/conciliation Gains/pertes Transculturelle	Groupes : enfants en difficulté handicapés, communautés culturelles Personnes dans la société
4^E NIVEAU Conscientisation des Rôles	Agent/ fonctionnement	11. Comme éducateur, quel rôle croyiez-vous que vous jouer dans la société? Lorsque nous travaillons avec les jeunes dans les classes ou dans les activités parascolaires, nous voulons tous influencer ou avoir un impact sur les autres, lequel?	Reproduction Continuité assimilation	Aller plus loin que le curriculum, approche par projet Agent culturel pour ne pas perdre la culture Agir comme un ministre en mission à l'étranger Mouton qui suit

	<p>Acteur Empowerment / Intervention sociale</p> <p>Émancipation/ Action sociale</p>	<p>12. La société change, par rapport au changement social, pensez-vous avoir un rôle? Faites-vous une différence entre intervention et action sociale? Doit-on, peut-on changer les normes sociales? Comment le changement doit-il se faire? En quoi cela a-t-il un lien avec l'éducation à la citoyenneté ?</p>	<p>Changement Évolution Productivité Efficacité Ordre/désordre Sécurité Subversion Anarchie</p>	<p>Faire voir autrement les contraintes, mais aussi faire qu'ils soient capables de se révolter Aide internationale sous conditions : adopte mes valeurs; lourdeur du contrôle Tester les contraintes : Tatouages, percing, habillement La révolte Le vandalisme Le terrorisme</p>
	Auteur/identité	<p>13. Pensez-vous que l'éducation à la citoyenneté a un lien avec la construction de l'identité?</p>	<p>Individuelle collective nationale</p>	<p>Schéma du mouvement de soi vers les autres plutôt que des autres vers soi Moule où tout le monde rentre dedans Apport des autres diminuer le racisme Nos origines personnelles, notre généalogie permettent de mieux connaître notre identité Regarde-toi toi-même Échanger oublier ce qu'on est</p>
	Autonomie	<p>14. C'est quoi pour vous l'autonomie professionnelle?</p>	<p>Autorisation Liberté Anarchie</p>	<p>Rôle difficile du stagiaire, peu de marge de manœuvre pour innover Faire réfléchir à partir d'un contenu fixé Choisir nos moyens pour atteindre les buts de l'école Approche par projet que l'on choisi en fonction du curriculum</p>
Éducation à la citoyenneté; Définition finale		<p>15. Par rapport à votre première définition, quelle est votre perception, maintenant, de l'éducation à la citoyenneté?</p>		<p>Faire réfléchir sur les événements politiques Tenir compte des enjeux présents en formant à l'esprit critique Débats sur un fait d'actualité</p>

ANNEXE N

RENSEIGNEMENTS PERSONNELS

SUR LES PARTICIPANTES ET LES PARTICIPANTS

RENSEIGNEMENTS PERSONNELS SUR LES PARTICIPANTS ÉTUDIANTS DE 1^{RE} ANNÉE

	B1	C1	D1	F1
DATE	11 mars	13 mars	14 mars	11 avril
ÂGE	19 ans	21 ans	21 ans	20 ans
SEXE	F	F	F	F
ÉTUDES [DEC, ÉTUDES UNIVERSITAIRES; STAGES; FORMATION CONTINUE]	<ul style="list-style-type: none"> – Sciences pures – BES Sciences humaines – 10 jours à l'école La Ruche Magog 	<ul style="list-style-type: none"> – Profil archéologie au collège – BES Sciences humaines – Enseignement histoire-géographie – Stage de coopération internationale au Pérou 	<ul style="list-style-type: none"> – BES Sciences humaines – Stage de coopération internationale au Mexique/ Programme Optimonde au Cégep du Vieux Montréal – Stage au Guatemala avec l'organisme Jeunesse Amitié Québec-Caraïbes 	<ul style="list-style-type: none"> – DEC Sciences humaines – BES Français histoire – 1 stage à l'école secondaire Le Tournesol de Windsor
EXPÉRIENCES DE TRAVAIL	<ul style="list-style-type: none"> – Guide dans un site touristique; – Préposé à l'accueil; – Inspecteur et informateur pour la population par rapport au feu. 	<ul style="list-style-type: none"> – Enseignement de l'escalade, de l'anglais; – Camp de vacances 	<ul style="list-style-type: none"> – Travaille depuis 5 ans, tous les étés comme animatrice à la base de plein air; – Travaille 5 mois dans une garderie au Lake Louise 	<ul style="list-style-type: none"> – Animatrice auprès de déficients intellectuels depuis trois ans; – Aide aux devoirs dans une école primaire; – Tutrice au Cégep; – Accompagnatrice dans des camps de vacances; – Gardiennage
EXPÉRIENCES PERSONNELLES		<ul style="list-style-type: none"> – Stage de coopération internationale au Pérou; – Voyage en Europe (4 mois); – Vécu en Colombie-britannique 1½ an 	<ul style="list-style-type: none"> – Voyages au Mexique, en Martinique, au Guatemala, dans l'Ouest canadien (7 mois), à Cuba, sur la côte est américaine, dans les Maritimes canadiennes 	<ul style="list-style-type: none"> – Bénévolat dans la communauté; – Voyage au Pérou pour un stage coopération internationale; – Stage pour faire de l'écoute active auprès des élèves qui sentaient le besoin de se confier.
LANGUE MATERNELLE	Français	Français	Français	Français
LANGUES D'USAGE		Français, anglais	Français	Français
RELIGION	Catholique Plus ou moins pratiquante	Catholique Non pratiquante	Aucune	Catholique non pratiquante, car il y plusieurs choses observées qui ne s'expliquent pas par la religion

RENSEIGNEMENTS PERSONNELS SUR LES PARTICIPANTES ET LES PARTICIPANTS

	A4	E4	G4	H4
Date	9 mars	25 mars	11 avril	15 avril
Âge	22 ans	23 ans	23 ans	23 ans
Sexe	F	M	M	F
Adresse				
ÉTUDES; [DEC; ÉTUDES UNIVERSITAI RES; STAGES; FORMATION COURTES]	<ul style="list-style-type: none"> – BES Sciences humaines – DEC Sciences humaines avec maths – 4 stages (2 en géo.; 2 en histoire) 	<ul style="list-style-type: none"> – BES Sciences humaines – 1 stage d'observation – 1 stages en géo – 1 stage en histoire 	<ul style="list-style-type: none"> – BES Sciences humaines – 1 stage d'observation – 3 stages d'intervention 	<ul style="list-style-type: none"> – BES Sciences humaines – Stage IV Le Triolet de Sherbrooke
EXPÉRIENCES DE TRAVAIL	<ul style="list-style-type: none"> – Commis de bureau, caisses Desjardins – Caissière – Serveuse – Animatrice camp 	<ul style="list-style-type: none"> – Commis vendeur – Employé de cuisine – Serveur de restaurant – Animateur soccer – Entraîneur de Kin-ball – Employé dans un abattoir – Portier de bar – Associé de vente 	<ul style="list-style-type: none"> – Commis dans une épicerie, – Commis caissier dans un club vidéo – Journalier dans une usine, – Animateur dans un camp d'été, – Serveur dans un bar 	<ul style="list-style-type: none"> – Épicerie, – Restauration, – Vente au détail, – Tourisme, – Travail à la ville
EXPÉRIENCES PERSONNELLES	<ul style="list-style-type: none"> – Participation au forum étudiant de l'assemblée nationale (critique officielle à la culture et aux communications) – Organisation de deux forums au Cegep de St-Jean-sur-Richelieu (ministre de la culture) – Comité album des finissants 	<ul style="list-style-type: none"> – Membre du Conseil d'administration du BES de la promo 5 du comité organisateur du bal des finissants 		<ul style="list-style-type: none"> – Bénévolat dans différents organismes, – Élections – Théâtre
LANGUE MATERNELLE	Français	Français	Français	Français
LANGUES D'USAGE	Français	Français anglais	Français	Français
RELIGION	Catholique non pratiquante	Catholique Pratiquant occasionnel	Catholique de naissance, plutôt athée ou agnostique	Catholique non pratiquante

ANNEXE O

FICHES D'OBSERVATION DURANT LES ENTREVUES DES PARTICIPANTES ET DES PARTICIPANTS

FICHE D'OBSERVATION DURANT LES ENTREVUES DES PARTICIPANTES ET DES PARTICIPANTS DE 1^{RE} ANNÉE

	B1 JR	C1 MD	D1 JDG	F1 ED
DURÉE DE L'ENTREVUE	102	108	122	97
ÉTENDUE DU CORPUS	42 pages	52 pages	46 pages	41 pages
PERCEPTION GÉNÉRALE	Enrhumée Vocabulaire fort	Voix déterminée Prend le temps de construire sa pensée Cherche la bonne réponse Réfléchit à ce qu'elle dit « Je ne sais pas si je me crois quand je dis cela »	Articulée	Réservée Gênée Mesurée
CAUSES DE RÉACTIONS	Les communications La non participation au vote La fonction de qualification de l'école	Aide internationale Refuse de parler de certaines choses trop engageantes	Valeur de la vie différente	Monocorde
CHANGEMENT D'OPINIONS	Non	Est capable de nuancer une opinion déjà émise	Non	Pèse le pour et le contre Difficulté à décider
DÉDUCTION	Peuple société civile	Contradictions	Rôle des politiciens Interférence entre les différents systèmes de lois	Autonomie professionnelle
DIFFICULTÉS DE COMPRÉHENSION		Compétitivité et éducation à la citoyenneté/ Observance et élaboration de la loi /Égalité Équité	Reproduction	Non
RÉACTION ÉMOTIONNELLE VERSUS RATIONALISATION	OK	Guerre en Afghanistan		
DEGRÉ D'IMPORTANCE	Fierté Sentiment d'appartenance Peuple Les jeunes	Individu valeurs	Valeurs conscience Manifester Accepter de se tromper	?
LANGAGE NON VERBAL	Geste	Geste	Geste	Gêné
DURÉE DE LA PRISE DE PAROLE	1/4	1/3	1/4	1/2
INTERVIEWEUR/INTERVIEWÉES	3/4	2/3	3/4	1/2

FICHE D'OBSERVATION DURANT LES ENTREVUES DES PARTICIPANTES ET DES PARTICIPANTS DE 4^E ANNÉE

	A4 GT	E4 MA	G4 VB	H4 MF
DURÉE DE L'ENTREVUE	105 minutes	88	84	95
ÉTENDUE DU CORPUS	42 pages	36 pages	41 pages	46 pages
PERCEPTION GÉNÉRALE	Élabore sa pensée Réfléchit sur ce qu'elle dit	Stressé Stressé par le temps	Reprend les questions, puis nuance Monocorde	Bonne
CAUSES DE RÉACTIONS	Engagement politique Nationalisme Impact des immigrants	Autonomie	Droits linguistiques versus droits culturels	Le manque de culture générale Les effets de gang L'idéal des droits de l'homme
CHANGEMENT D'OPINIONS	Position plus nuancé sur le pluralisme	Conséquent sauf dernière question autonomie du stagiaire	Non	Tributaire du contexte et des émotions
AMBIVALENCE	Intégration Transformation reproduction		Se dit peu orthodoxe	
DÉDUCTION	Observance et élaboration de la loi	Déréglementation	Égalité de faits versus égalité des chances	Uniformisation Excès de loi
DIFFICULTÉS DE COMPRÉHENSION	Intervention sociale et action sociale		Reproduction Intervention action	Différence entre éduquer et éduquer à la citoyenneté
RÉACTION ÉMOTIONNELLE VERSUS RATIONALISATION	Engagée, mais stable	La formation à l'université	OK	Émotion
FACILITÉ DE PAROLE	Débat d'idées Sciences politiques	Apprendre à fonctionner Contrôle	Esprit critique	Éducation Connaissance
LANGAGE NON VERBAL	OK	Certaine fébrilité	Non	Expressive
DURÉE DE LA PRISE DE PAROLE INTERVIEWEUR/ INTERVIEWÉ	1/3 2/3	1/3 2/3	1/3 2/3	1/3 2/3

ANNEXE P

SYSTÈME DE CODIFICATION

MODIFICATION DU SYSTÈME DE CODIFICATION

(18 novembre 2002)

CE QUI EST RECHERCHÉ

Les questions de recherche sont les suivantes :

- Quelles sont **les croyances** des étudiantes et des étudiants en formation initiale en enseignement en regard d'enjeux relatifs à l'éducation à la citoyenneté?
- Comment **définissent**-t-ils la notion d'éducation à la citoyenneté et les enjeux qui y sont reliés?
- Quelles **perspectives** adopte-t-il au regard de cette formation qu'est l'éducation à la citoyenneté?

1) Les termes définitions et croyances sont à différencier. Le mot définir fut employé dans le sens de faire connaître, par la suite, il a été employé dans le sens de déterminer exactement, fixer les limites d'un concept, déterminer le contenu d'un concept en énumérant ses caractères que nous estimons comme objectifs. Pour le terme croyance nous utiliserons la conception de Pajares qui stipule que la notion de croyance est très polymorphe. Quatre points essentiels caractérisent les croyances : elles sont existentielles, c'est-à-dire elles servent à s'orienter, elles sont des alternatives à la réalité, elles servent à évaluer et sont chargées émotivement, elles appartiennent au domaine de l'expérience (mémoire épisodique). Pajares mentionne aussi que la différence entre connaissance et croyance est aussi artificielle et que la distinction la plus commune à toutes les définitions est que les croyances sont basées sur l'évaluation et le jugement et que la connaissance est basée sur des faits objectifs (313). Donc dans un premier temps, nous donnerons le nom de croyance à tout ce qui n'est pas factuel. En effet, les croyances génèrent, orientent opinions et jugements. Nous ferons une différenciation entre croyances, opinions par la suite, si nécessaire.

2) Nous cherchons une définition de l'éducation à la citoyenneté. Pour ce faire, nous aurons trois façons de le faire. La première section est en lien avec le discours tenu directement sur la question : Pour vous c'est quoi l'éducation à la citoyenneté et sera codé EDCI1. La même question a été posée à la fin de l'entrevue, à la section V, et les propos seront codés EDCI2. Mais entre ces deux questions posées directement, à chaque fois que la personne parlera d'éducation à la citoyenneté tout au long du discours, les propos seront

codés EDCI. Un recoupement des trois codes, EDCI1, EDCI2, EDCI, nous permettra de nuancer notre définition.

3) Nous cherchons les perspectives adoptées par les étudiants face à l'éducation à la citoyenneté, c'est-à-dire les points de vue en lien avec l'adoption d'un des trois rôles potentiels d'agent du système éducatif, d'acteur de la société civile et d'auteur de sa propre vie. Les propos tenus en rapport avec la conscientisation de la régulation (section III) et de la conscientisation des rôles (section IV) apporteront les informations nécessaires.

PROCESSUS

PREMIÈRE ÉTAPE

La première étape consiste à faire une première lecture courante du corpus pour identifier les cinq sections prédéfinies par le protocole d'entrevue.

Ces sections sont facilement identifiables, car annoncées par l'intervieweur par les titres des sections. La première section consiste à parler en général de l'éducation à la citoyenneté et de cerner une première définition. La seconde section parle de la conscientisation des enjeux qui sont au nombre de cinq : mondialisation, pluralisme, judiciarisation, laïcisation et démocratisation. La troisième section rapporte la conscientisation de la régulation sociale et de la régulation institutionnelle, la quatrième s'attache à la conscientisation des rôles potentiels que l'étudiant peut jouer dans la société et la dernière section reprend la question de la première section concernant la définition de l'éducation à la citoyenneté.

SECTION I	Éducation à la citoyenneté EDCI 1
SECTION II	Conscientisation des enjeux CENJ
SECTION III	Conscientisation de la régulation CREG
SECTION IV	Conscientisation des rôles CROL
SECTION V	Éducation à la citoyenneté EDCI 2

DEUXIÈME ÉTAPE – SCHÉMA GÉNÉRAL

La deuxième étape consiste à coder le contenu de chaque section. Chaque section est sous-codée en fonction de croyances et de définitions. La section I EDCI 1 est sous-codée en fonction d'exemples d'actions citoyennes et en comparaison avec l'éducation en générale. La section II CENJ est sous-codée en

rapport avec différents enjeux qui sont eux-mêmes sous-codés suivant des dimensions qui leur ont été attribuées. La section III CREG est sous-codée en rapport avec la régulation sociale et de la régulation institutionnelle qui ont elles-mêmes des modes différents. La section IV CROL est sous-codée en rapport avec les différents rôles potentiels qui sont caractérisés par des concepts qui donneront les perspectives par lesquelles sont abordées l'éducation à la citoyenneté. La section V EDCI2 donnera des caractéristiques générales supplémentaires pour approfondir la définition et les croyances sur l'éducation à la citoyenneté. Tout le discours traitant mentionnant l'éducation à la citoyenneté, dans les sections II, III et IV seront aussi sous-codées EDCI. Une catégorie Autre permettra de récupérer des unités de sens qui n'appartiennent pas aux catégories à priori de la section.

TROISIÈME ÉTAPE – DÉFINITION/CROYANCE

QUATRIÈME ÉTAPE – CONTENU

<u>SECTIONS</u>	<u>DIMENSIONS</u>	<u>DÉFINITIONS</u>	<u>CONTENU</u>
SECTION I EDCI1 Éducation À la citoyenneté	CAGE Caractéristiques générales		
	ACCI (action citoyenne)		
	EDCA (éducation)		
SECTION II CENJ Conscientisation des enjeux	MOND (mondialisation)	Caractéristiques Générales-Communication-Culture-Valeurs-Politique-Autre-Ed.cit	
	PLUR (pluralisme)	Caractéristiques Générales-Assimilationnisme-Intégrationnisme-Multiculturalisme-Interculturel-Courant compensatoire-Courant des connaissances-Rulturalisme-Relativisme culturel-Racisme-Antiracisme-Autre-Ed.cit	
	JUDI (judiciarisation)	Caractéristiques Générales-Droits collectifs-Droits individuels-Droit linguistiques-Droits universels-Autre-Ed.cit.	
	LAIC (laïcisation)	Église-État-Autre-Ed.cit.	
	DEMO (démocratisation)	Caractéristiques Générales-Politique-Liberté-Autre-Ed.cit.	
	AUTR (autre enjeu)		
SECTION III CREG Conscientisation de la régulation	RESO (régulation sociale)	Caractéristiques Générales-Droit-Religion-Morale-Éthique-Savoir-Autre-Ed.cit.	
	REIN (régulation institutionnelle)	Caractéristiques Générales-État-MEQ-École-Université-Autre-Ed.cit.	
	INTG (intégration)	Caractéristiques Générales--Ed.cit	
	AUTR (Autres niveaux)		
SECTION IV CROL Conscientisation de rôles	AGEN (agent)	Caractéristiques générales-Reproduction-Autre-Ed.cit.	
	ACTE (acteur)	Caractéristiques générales-Empowerment-Émancipation-Changement>Action sociale-Intervention sociale-Autre-Ed.cit	
	AUTE (auteur)	Caractéristiques générales-Identité individuelle-Identité collective-Identité nationale-Autre-Ed.cit	
	AUTO (autonomie)	Caractéristiques générales-Personnelle-Professionnelle-Autre-Ed.cit	
	AUTR (Autres rôles)		
SECTION V EDCI2	CAGE		
	Caractéristiques générales		

ÉTUDE SECTION PAR SECTION
SECTION I
ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ
EDCI1

Nous voulons relever les croyances et les définitions de l'éducation à la citoyenneté données : 1) directement de façon générale; 2) à travers une action citoyenne décrite; 3) en rapport avec l'éducation en générale.

En fonction de	Définitions conceptuelles	Définitions opérationnelles	Exemples	CODE 4
CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES CAGE	Éléments distinctifs particuliers à l'éducation à la citoyenneté	Propos tenus sur l'éducation à la citoyenneté en lien direct avec la question posée : c'est quoi pour vous l'éducation à la citoyenneté	Bien, parce que, je pense que pour moi, l'éducation à la citoyenneté, c'est vraiment quelque chose de nouveau qui va être enseignée aux jeunes, puis ça <i>signifie beaucoup</i> pour moi EDCII/CAGE/CROY Fait qu'il y a un côté s'informer activement et se positionner, réagir à la société pour pouvoir y changer quelque chose éventuellement EDCII/CAGE/DEFI	NOUV VALE DIMEN
D'une action citoyenne ACCI	Action posée par la personne ou issue d'exemples donnés, impliquant un engagement, une implication sociale ou politique et démontrant une façon d'assumer ses actes. Façon de se responsabiliser envers autrui ou envers les structures politiques.	Geste que la personne considère significatif pour illustrer ce qu'est l'éducation à la citoyenneté dans la vie de tous les jours et révélant ainsi certaines caractéristiques de l'éducation à la citoyenneté	Bien, je pense que l'exemple le plus flagrant, c'est quand je suis allée manifester au Sommet du Québec et de la Jeunesse. Je <i>sentais</i> vraiment que c'était un Sommet qui était fait pas pour tout le monde et qui se disait très démocratique , comme quoi qu'on consulte les jeunes. Alors que c'était principalement des jeunes d'organismes qui étaient là. Les associations étudiantes étaient plus ou moins représentées, parce qu'il y avait juste comme le grand... la FEUS. En tout cas, le représentant de la FEUS. <i>EDCII/ACCI/CROY</i>	MANIF INNOR DEMO CONSU
D'une comparaison avec la notion éducation EDCA	Éducation au sens large, entendant la formation et le développement de l'être humain.	Éléments permettant de construire la différence entre éduquer et éduquer à la citoyenneté en relevant les caractéristiques spécifiques de l'éducation à la citoyenneté en opposition avec celle de l'éducation	Éduquer à la citoyenneté, c'est vraiment plus pour moi social, politique, économique , vraiment dans le pouvoir d'actions aussi. Tandis que l'éducation n'est pas nécessairement pour agir . Tu sais, ça peut être juste des connaissances , dans le fond, pour avoir une connaissance générale plus grande , par exemple. Tandis que, pour moi, l'éducation à la citoyenneté, bien ce n'est pas juste ça là éduquer, mais c'est ça aussi . Tandis que l'éducation à la citoyenneté, c'est vraiment d'ouvrir les yeux des gens sur une façon de pouvoir agir dans la société et de savoir clairement qu'est-ce qui s'y passe, en fait. EDCII/DEFI	SOCIA ECON POLI AGIR POAC COGE

SECTION II

CONSCIENTISATION DES ENJEUX CENJ

Nous recherchons les croyances sur les enjeux et sur les dimensions de chacun d'eux et une définition de chacun des enjeux. Ces enjeux ciblés sont la mondialisation, le pluralisme, la judiciarisation, la laïcisation et la démocratisation de la société civile. La codification se fera à quatre niveaux : L' ENJEU, SES DIMENSIONS, SA NATURE (CROYANCE OU DÉFINITION).

Une définition conceptuelle est donnée, suivie d'une définition opérationnelle en italique.

	Définition conceptuelle	Définition opérationnelle	
Mondialisation MOND	Relatif à l' interrelation des différents continents (ou pays)	Ce qui est en relation avec le monde en rapport avec des dimensions, économiques, culturelles, politiques, morales et communicationnelles .	
Définition conceptuelles Des dimensions	Définitions opérationnelles des dimensions	Exemples	
Caractéristiques générales GAGE	<i>Non spécifiques à une des dimensions</i>	Bien, en fait, je pense que dans la mondialisation, il y a plus grande, plein de grandes questions à aborder. Puis, c'est des questions qui sont importantes MOND/DIGE/CROY Une définition, claire, nette et précise? Bien, je l'ai donnée un petit peu tantôt en fait, en te disant que c'est une global ... Dans le fond, c'est que le monde, en fait, tous les pays deviennent de plus en plus dépendants économiquement, culturellement, politiquement , dans le fond. Je pense que c'est pas mal ça. MOND/CAGE/DEFI	GRAND IMPOR GLOBA DEPEN
Économie ECON Étude de la production, de la répartition et de la consommation des richesses	<i>En lien avec la production agricole et industrielle</i> <i>En lien avec les marchés financiers</i>	Puis, pour moi, c'est <i>beaucoup</i> une mondialisation capitaliste de ce temps-ci qui se passe MOND/CAGE/CROY- MOND/POLI/CROY- MOND/ECON/CROY	CAPIT
Communication COMM Façon de faire savoir, de faire connaître, d'échanger	<i>En lien avec les médias, l'Internet</i>	Moi, je pense que les communications, c'est un des éléments très positifs , en fait, de la mondialisation. MOND/COMM/CROY si on pense à Internet, par exemple, qui nous permet d'avoir un contact quand même assez direct avec des gens qui sont à l'autre bout de la planète. MOND/COMM/DEFI MOND/COMM/CROY Dans un autre côté, au niveau de tout ce qui est d'information télévisées qui sont de plus en plus sensationnelles . Tu as vraiment de la misère à aller chercher quelque chose de profondeur , si on pense à nos quotidiens, aux journaux, même aux journaux télévisés. MOND/COMM/CROY	POSIT CONTA NEGAT

<p>Culture <u>CULT</u> Ensemble des aspects intellectuel, artistique, matériel et comportemental d'une civilisation ou d'un peuple ou d'une collectivité, cette collectivité respectant des valeurs, des normes, des sanctions, des modèles, des rôles, des symboles et une même idéologie</p>	<p><i>Mode de vie</i></p>	<p>C'est clair. Sur l'exportation de la culture américaine, en fait. C'est ça, tu sais. C'est un mode de vie le fast food. Tu sais! MOND/CULT/DEFI Je trouve ça dommage, parce que, <i>ma crainte</i> face à cette mondialisation de la culture, si on veut, américaine, c'est qu'on n'est plus d'autres références. Puis, ce n'est pas vrai que c'est la seule, le seul et unique modèle de vie en société puis ce n'est pas vrai qu'il y a juste du bon, tu sais. Il y a aussi des <i>moins bons côtés</i> et j'ai peur que les jeunes ne réalisent plus qu'il y a d'autres modèles ailleurs si tout s'uniformise, en fait. MOND/CULT/CROY C'est sûr que les gens dans leurs moeurs, style la culture cubaine, elle tend à se perdre un petit peu. MOND/CULT/CROY</p>	<p>MODE</p> <p>MODEL</p> <p>UNIFO</p> <p>PERTE</p>
<p>Morale <u>MORA</u> Avoir ou promouvoir des qualités, des mérites, des principes, de ce qui est bien, beau selon un jugement en accord avec celui de la société.(valeurs morales données et partagées) ou faire preuve d'une capacité à construire un jugement éthique (valeurs construites)</p>	<p><i>Permet d'évaluer ce qui devrait être, en rapport avec le devoir, avec les valeurs; Donne une estimation de qualité ou non, de ce qui st bien ou non</i></p>	<p>Et, en fait, je pense que la mondialisation, <i>ça peut être très bien</i>. Mais, qu'il faudrait qu'elle soit aussi sociale et appuyée par des valeurs, puis qu'il y ait une pensée écologique derrière. Que ça ne sera pas juste au niveau du profit, tu sais. MOND/MORA/CROY</p>	<p>SOCIA</p> <p>VALE</p> <p>PROF</p>
<p>Politique <u>POLI</u> Manière de gouverner d'un pays et de mener les relations avec les autres pays</p>	<p><i>En lien avec la formation du gouvernement et en lien avec le fonctionnement du gouvernement</i></p>	<p>Puis, le communiste qui est à Cuba, bien, il y a beaucoup de gens qui essaient de travailler, par exemple, dans des places comme les gros centres touristiques pour, justement, avoir un contact avec cette culture-là qui est quand même un modèle pour eux autres aussi, tu sais. Je veux dire, à un moment donné, ça devient le modèle mondial mais, c'est sûr que c'est au niveau politique de l'idéologie que prône le pays. c'est pour ça, je veux dire, <i>j'ai comme une crainte</i> que, ça soit au niveau politique ou économique qu'il y ait cette assimilation-là. MOND/POLI/CROY- MOND/ECON/CROY</p>	<p>COMMU</p> <p>TRAV</p> <p>MODEL</p> <p>IDÉOL</p> <p>ASSI</p>

Autre	<u>AUTR/</u>	<p>Bien, moi, je pense que il faut que les gens soient conscients d'où viennent leurs produits, entre autres. Et comment ces produits-là ont été faits? De savoir qu'ils peuvent consommer des choses, par exemple, qui sont moins dommageables pour l'environnement, qui sont meilleures pour leur santé. Des choses qui ont été faites dans un contexte où il y a eu moins d'exploitation. Tu sais! Je pense que c'est toutes des sphères de la consommation. Et, en même temps, de la protection du consommateur de dire que s'il y a quelque chose que tu as acheté et qui brise, bien il faut que tu te sentes bien de dire, d'appeler la compagnie et faire quelque chose aussi en même temps. Puis, de regarder, c'est ça où tu consommes, qu'est-ce que tu consommes? Puis, attention à ce qui arrive une fois que tu as consommé. Tu as des droits en tant que consommateur quand même de réclamer tout.</p> <p>MOND/AUTR/CROY</p>	<p>CONSO</p> <p>ENVIR</p> <p>PROTE</p> <p>RECLA</p>
EDCI		<p>Fait que je pense que, au niveau de l'éducation à la citoyenneté, ça va <i>être important</i> que les jeunes soient conscients de ces grands enjeux-là qui se passent à tous les niveaux ou valeurs culturelles, puis tout ça pour pouvoir se positionner là-dedans. Juste connaître ça! En fait, tu te fais parler à tous les jours de la mondialisation, la mondialisation, la mondialisation. C'est quoi ça? Qu'est-ce que ça mange en hiver? Tu sais, qu'est-ce que je fais moi par rapport à ça? MOND/EDCI/CROY</p>	<p>IMPOR</p> <p>CONSC</p> <p>VACUL</p> <p>POPOS</p> <p>CONNA</p>

Pluralisme PLUR	Système qui repose sur plusieurs référénts culturels ou religieux	Éléments qui illustrent les rapport à la différence	
Caractéristiques générales <u>CAGE</u>			
Assimilationnisme <u>ASSIM</u> Négation complète de la culture d'origine et adoption de la culture de la société d'accueil	1) <i>Refus de ce qui est différent</i> 2) Adhésion totale à la société d'accueil	Moi, je pense qu'il se fait <i>des deux côtés</i> , en fait, l' assimilationnisme PLUR/ASSIM/CROY Ah oui, vraiment. Mais, tu sais, sans que tu t'assimiles complètement , tu peux t'assimiler partiellement , en fait aussi. Dans le sens où je pense que c'est ça qui se passe, en général, tu sais. Les gens prennent du bon des deux cultures. Ils mélangent PLUR/ASSIM/CROY- PLUR/INTEM/CROY Je pense qu'on n'a pas des cultures qui sont <i>extrêmement fortes</i> . On a un bagage depuis longtemps où notre culture, je veux dire, les États-Unis , c'est notre voisin très proche qui, eux autres ont prôné vraiment des valeurs culturelles . Sans dire que tout et chacun Américains prônent ces valeurs-là. C'est très fort. Un espèce de nationalisme de : on est, yaou... On est fort nous autres. C'est le fast food . Tu sais, c'est cette culture-là qui est PLUR/ASSIM/CROY	Mixage MIXAG Nationalisme NATIM Prôner PRONE Violence VIOLE Refus REFUS
Intégrationnisme <u>INTGM</u> Participation à la société d'accueil de culture dominante avec rétention de sa propre culture dans le secteur privé, possibilité d'interférence de la société d'accueil dans ce secteur	1) <i>Participation au développement de la société;</i> 2) <i>Rétention de sa culture en privé;</i> 3) <i>Interférence de la société d'accueil sur certaines pratiques culturelles.</i>	Moi, par rapport à tout ce qui est arme , non. Je veux dire, c'est non violent ici. Je veux dire, on n'a pas le droit le port d'arme légal. C'est une arme, c'est non PLUR/ASSIM/CROY- PLUR/INTGM/CROY	Ingérence INGER Violence VIOLE

<p>Multiculturalisme MULTM</p> <p>Reconnaissance de plusieurs cultures, encouragement de la diversité culturelle, juxtaposition, mosaïque culturelle, intégration fonctionnelle ou assimilation civique sans interférence dans la sphère privée et le périmètre social des quartiers ethniques</p>	<p>1) Encouragement de la diversité culturelle</p> <p>2) Participation au développement de la soc.civile</p> <p>3) Rétention de sa culture dans le secteur privé.</p> <p>4) Non interférence dans le secteur privé</p>	<p>Pour moi, c'est une cohabitation de plusieurs cultures. Avec une culture qui est dominante, par exemple, au niveau de la langue. Je pense que <i>ça c'est le minimum</i> pour qu'un pays puisse fonctionner. Si on reste un pays, c'est qu'il y ait une langue commune à tout le monde. Puis, au Canada, bien on vit avec deux</p> <p>PLUR/MULTM/CROY</p> <p>Oui, mais, moi, je mettais un niveau interculturel, à ça aussi, en fait. D'échanges et de vécus entre... Mais, je pense qu'il est là l'échange. Tu sais, on ne veut pas parler de multi... Je pense que, en parlant de multiculturalisme comme juste une cohabitation, mais qu'il n'y a pas d'échanges, c'est faux. Ça ne se passe pas comme ça dans la quotidienneté-là. Si tu rencontres, par exemple, un Asiatique qui te fait goûter à sa nourriture, tu viens d'en avoir un échange culturel. Je veux dire, que dans le multiculturalisme, il y a cet aspect-là, pour moi.</p> <p>PLUR/MULTM/CROY- PLUR/INTEM/CROY</p>	<p>Cohabitation COHAB</p> <p>Culture dominante CUDOM</p> <p>Langue LANGU</p> <p>Pays PAYS</p> <p>Fonctionnement FONCT</p> <p>Échange ECHAN</p>
<p>Interculturel INTEM</p> <p>Reconnaissance de plusieurs cultures et encouragement de l'interaction dynamique et harmonieuse entre les cultures. Reconnaissance d'une relation égalitaire avec le groupe culturel dominant à titre de partenaire dans la construction d'un projet social commun</p>	<p>1) Reconnaissance de plusieurs cultures</p> <p>2) Reconnaissance d'une relation égalitaire avec le groupe culturel dominant</p> <p>3) encouragement de l'interaction dynamique</p>	<p>Mais, ce n'est pas parce que lui est Africain que je vais lui taper dessus, tu sais veut dire là. Je peux vivre avec lui aussi qui est Africain, même s'il conserve ses valeurs. Mais ça, c'est vraiment ma position moi. Je pense que, tu sais, il va devoir avoir une ouverture des frontières aussi, à un moment donné, où les gens vont pouvoir changer, tu sais. PLUR/INTEM/CROY</p> <p>Tu sais! Ou nous on porte les djabs et qu'il n'y a que les djabs. Ah, toi, tu ne portes pas les djabs. Non, je veux dire. On accepte que vous gardiez, tu sais, une partie de cette culture-là, surtout si c'est au niveau vestimentaire, c'est encore moins dérangeant. Mais accepter, tu sais, la nôtre aussi. Je pense qu'il y a cette réciprocité qui se perd beaucoup. PLUR/INTEM/CROY- PLUR/RACIM/CROY</p>	<p>Rétention RETEN</p> <p>Ouverture OUVÉR</p> <p>CHAN</p> <p>Réciprocité RECIP</p> <p>Dérangeant DERAN</p>
<p>Courant compensatoire CCOM</p> <p>Objectif de l'égalité des chances par des mesures spéciales favorisant l'apprentissage. et l'intégration</p>	<p>1) mesures spéciales favorisant l'apprentissage et l'intégration</p>	<p>Bien, moi, je pense que les classes d'accueil sont primordiales au niveau de la langue. Juste pour qu'ils apprennent la langue d'abord. Parce que, s'ils arrivent, puis qu'ils ne parlent pas du tout français, qu'ils ne sont pas capables d'écrire les français. Quand ils arrivent dans une classe, ils partent déjà avec ce retard-là. Tu sais, ils font toujours le garder. Je veux dire, tu sais, c'est essentiel. Tu étudies, il faut que tu saches communiquer dans la langue dans laquelle tu étudies. PLUR/CCOM/CROY- PLUR/INTEGM/CROY</p>	<p>Langue LANG</p> <p>Réussite REUSS</p>

<p>Courant connaissances des cultures CCCU Postulat qu'il suffit d'améliorer les connaissances mutuelles pour combattre les stéréotypes</p>	<p><i>1) Incitation à la connaissances mutuelles des cultures</i></p>	<p>c'est de montrer les différences entre les gens. Je m'explique. Une fois que tu as compris comment cette culture-là. C'était quoi ses racines? C'était quoi son fonctionnement? C'était quoi ses valeurs? C'est beaucoup plus facile d'être, de comprendre les différences de l'autre. Puis, je pense que, à partir du moment où tu comprends en quoi l'autre est différent de toi, c'est plus facile de vivre avec aussi. PLUR/CCCU/DEFI</p>	<p>Montrer MONTR Comprendre COMPR</p>
<p>Culturalisme CULTM Encouragement des cultures d'origine, conservation, rétention, isolement, ghettoïsation, conviction que la culture explique tout</p>	<p>Culturalisme CULTM 1) <i>Retention dans les sphères publiques et privées des cultures d'origine</i></p>	<p>On va voir. Mais, moi, <i>j'ai peur</i> qu'il y ait beaucoup de conflits entre les gens, à ce niveau-là de dire : okay, on ferme nos frontières-là. Il en n'est pas question... Au niveau économique, ça ne me dérange pas d'être partenaire. Mais là, si vous venez envahir notre pays. Tu sais! Il y a toute cette mentalité-là qui existe encore, en fait. PLUR/CULTM/CROY</p>	<p>Conflit CONFL Fermeture FERME Envahir ENVAH</p>
<p>Relativisme culturel RECU Reconnaissance de l'égale valeur de toutes les cultures, de leurs caractéristiques et de leur pratiques, les inégalités civilisationnelles sont commuées en des différences également respectables</p>	<p>1) <i>Reconnaissance de l'égale valeur de toutes les cultures</i> 2) <i>Les pratiques culturelles également respectables</i></p>		
<p>Racisme RACIM Acceptation du principe de la différenciation par race et/ou de la hiérarchisation des races, en privilégiant une race au détriment des autres</p>	<p>1) <i>Différenciation par race</i> 2) <i>Hiérarchisation des races</i></p>	<p>Si je pense aux écoles à Montréal, il y a beaucoup de phénomènes de gangs, tout ça, qui se passe. Et, on dirait que c'est la manière de dire : okay, vous avez peut-être vécu du racisme, vous avez peut-être vécu ça, <i>mais ce n'est pas tout le monde qui est raciste</i>. Puis là, vous vivez ici. Puis, si vous voulez justement que votre culture soit respectée, et tout ça, ce n'est pas dans la violence que ça va se faire. PLUR/RACIMCROY- PLUR/ANRAMCROY</p>	<p>Gang GANG Violence VIOLE Respect RESPE</p>

Antiracisme <u>ANRAM</u> Mouvement humaniste lié aux droits fondamentaux de l'individu, favorise l'égalité sociale et des conditions de vie décentes, dénonciation du rapport dominant dominé entretenu par le groupe détenant le pouvoir	1) <i>ReconnaissanceD</i> <i>roits fondamentaux</i> <i>universels</i> 2) <i>l'égalité sociale</i> 3) <i>dénonciation du</i> <i>rapport dominant</i> <i>dominé</i>		
Autre <u>AUTR</u>			
EDCI		Je pense que l'éducation à la citoyenneté, il faut qu'elle montre que les pays, justement, ne peuvent plus se refermer sur eux autres mêmes et dire : nous, on n'est que Québécois et c'est nos racines. Oui, on est Québécois. PLUR/EDCI/CROY	OUVER

Judiciarisation JUDI	Processus impliquant un recours au système judiciaire (à la justice); Processus de légitimation par le droit	<i>Éléments qui se rapportent au droit</i> ; à l'observation du droit, mais aussi à l'élaboration du droit et donc en rapport avec le pouvoir judiciaire et le pouvoir législatif	
Caractéristiques générales CAGE À quoi sert le droit?		Pour moi, les lois servent à donner un cadre , les limites dans lesquelles l'être humain doit, bien en fait, la société se bâtit. Dans le fond, pour moi, c'est un cadre . JUDI/CAGE/DEFI . Mais, je trouve que, actuellement, les lois c'est exagérées . C'est genre que tu peux avoir une amende de 100 \$ si une canne, une boîte de recyclage et une poubelle à côté et que tu jettes ta canne dans la poubelle, tu peux avoir une amende de 100 \$. Est-ce que c'est vraiment comme ça qu'on veut que les gens apprennent à recycler et à être conscients . Je veux dire, tu ne développes aucune conscience quand tu fais juste appliquer la loi JUDI/CAGE/CROY Puis, pour moi, le problème à ce niveau-là, c'est que les gens n'ont plus comme de savoir-vivre en fait . Ce n'est plus vraiment enseigné. On aura beau dire la religion... JUDI/CAGE/CROY Je pense que les jeunes, il faut qu'ils apprennent que les lois , ça existe. Mais que, à un moment donné, il faut qu'ils soient conscients qu'il y en a peut-être que si ça ne convient pas... tu sais, je veux dire... En même temps, c'est touché de dire aux jeunes : oui, vous pouvez déroger de la loi. Tu sais, parce que non, tu ne peux pas et nul n'est censé ignorer la loi JUDI/CAGE/CROY Fait que pour moi, ça l'a plus de valeur, en même temps, ce n'est pas toujours évident à respecter. Parce que, justement, dans cette charte-là, la limite entre les droits individuels et collectifs est n'est pas tout le temps évidente. JUDI/CAGE/CROY	CADRE LIMIT EXAG CONSC APPLI SAVIV APPREN CONSC DÉROG TOCHÉ IGNOR PEVID
Droits collectifs DRCL Ensemble des lois réglant les rapports d'une collectivité	<i>Les lois émises par les deux niveaux de gouvernement</i>	C'est ça, juste pour répondre plus à la question, au niveau entre qu'est-ce qui doit plus primer les droits individuels ou collectifs. Moi, je pense que, d'abord collectifs tout en respectant l'individu , aussi là. Mais, tu sais, au niveau... Parce que, si on n'a pas les droits collectifs, en fait, tu vis un petit peu à ta façon. Ça fait un petit peu le bordel-là , en fait. Je pense qu'il faut qu'il y ait comme, je ne dirais pas nécessairement des lois , mais vraiment des valeurs . Moi, j'insiste beaucoup sur ce mot-là, parce que je pense qu'il est très important. JUDI/DRCL/CROY	PRIME BORDE LOIS VALEC
Droits individuels DRIN Ensemble des lois se référant à la personne	<i>Droit que chacun pense avoir</i>	Maintenant, les valeurs sont comme individuelles . Donc, tout le monde est comme : moi, je fais ce que je veux. Hey, ma liberté . Mais, on dirait qu'il n'y a comme plus de transmission de valeurs de base ou de tolérance , de cohabitation avec les gens . Je pense que ça, ça se perd . Puis, c'est pour ça qu'on a besoin d'un paquet énorme de lois , tu sais. JUDI/DRIN/CROY	VALEI

Droits linguistiques DRLI Ensemble des lois se référant à la protection des langues officielles du Canada et de ce fait reconnaissant l'individualité de deux collectivités linguistiques, anglaise et française	Droit particulier en lien avec les langues officielles au Canada	Moi, je pense que c'est une très bonne chose , justement, qu'on puisse avoir des écoles francophones à l'extérieur autant que les anglophones aient le droit des écoles ici. Parce que découle de ça le principe qu'on est supposés être un pays biculturel et bilingue , en fait. Pour ce qui est de toutes les communautés, là, je pense qu'il faut réfléchir à ça avant. JUDI/DRLI/CROY	BONCH PBICL
Droits universels DRUN Ensemble de lois se référant à tous les peuples	Se référant aux droits de l'homme ou à un idéal de justice	Puis Charte des droits de l'homme, aussi. Parce qu'il y a souvent des contradictions en fait au niveau même des droits. JUDI/DRUN/DEFI Pour moi, les droits, la Charte des droits de l'homme est très importante , parce qu'elle est basée vraiment directement sur des valeurs en fait. Pas juste sur le côté organisationnel de la société , tu sais. Fait que pour moi, ça l'a plus de valeur, en même temps, ce n'est pas toujours évident à respecter JUDI/DRUN/CROY	CONTR
Autre AUTR		Le Québec a vécu avec quasiment un intégrisme religieux catholique vraiment longtemps. Tu sais! Puis, ça avait vraiment ces mauvais côtés au niveau de la liberté . Mais, au niveau de toute l'enseignement des valeurs , ça avait quand même son importance. Les gens savaient vivre et savaient se parler . Je ne dis pas qu'il n'y avait pas de meurtres, qu'il n'y avait pas de délinquance, qu'il n'y avait pas. Mais, il y avait comme un cadre de valeurs auquel les gens adhéraient. JUDI/AUTR/CROY	INREC NLIBE VALE SAVIV SAPAR
EDCI			

Laïcisation LAÏC	Processus rendant indépendant de toute confession religieuse	Éléments se rapportant à la séparation de l'Église et de l'État et du rapport aux valeurs	
Caractéristiques générales		Bien, moi, je pense que le fait que ça soit confessionnel ou laïc, ça ne change pas nécessairement les valeurs de base qu'on doit prôner. LAIC/CAGE/CROY	VALEB
Église ÉGLI Structure religieuse	Institution catholique	Je veux dire, qu'on ne les prône pas à l'intérieur d'une religion, moi, ça fait bien mon affaire, personnellement . Parce que, je trouve que, la religion peut être encadrante et restrictive au niveau des valeurs qu'on peut prôner . LAIC/EGLI/CROY	RESTR
État ÉTAT Autorité souveraine s'exerçant sur un peuple en deçà d'un territoire	Autorité gouvernementale	Pour moi, un bon citoyen, c'est quelqu'un d'abord qui a une valeur de respect envers lui-même en tant qu'intégrité, et envers les autres. Je dirais même envers les autres et envers lui-même d'abord. Fait qu'il ait cette valeur de respect là. De respect au niveau que ce soit culturel, au niveau de la différence, comme on parlait tantôt. Que ce soit au niveau du choix de vie que l'autre a fait, etc. Ça, c'en est une vraiment importante pour moi. La non-violence, c'est vraiment l'autre valeur primordiale. LAIC/ETAT/CROY	INTGR RESPE NVIOL
AUTR			
EDCI			

Démocratisation DÉMO	Processus mettant en pratique une souveraineté indirecte par délégation de pouvoir entre les mains de députés élus et impliquant l'imputabilité de ceux-ci	Éléments qui se rapporte au système politique, à sa formation et à son fonctionnement	
Caractéristiques générales GAGE		<p>Un pays démocratique, dans mon idéal de démocratie, serait vraiment un pays où les décisions partent vraiment des gens, que les gens sentent qu'ils ont un pouvoir. C'est sûr que si on leur donne une plus grande place, il semble qu'ils ont un plus grand pouvoir décisionnel. DEMO/CAGE/DEFI</p> <p>Et puis, que ça part de la masse, non pas d'une politicallerie, si on veut... Oui, il y en a de la corruption. DEMO/CAGE/CROY</p> <p>Il y en a dans notre gouvernement aussi. Et oui, il y en a des choses qui se passent qui ne devraient pas se passer. Des décisions qui sont prises à notre insu. Ça, ça ne devrait jamais arriver dans une démocratie, selon moi. Même si c'est une démocratie où on est élu des gens, eux autres, ils ont une responsabilité oui envers l'assemblée qui est nos députés, mais envers la société, en général. Informe-nous de ce que tu fais! Tu es là pour ça! Tu es là pour nous représenter. DEMO/CAGE/CROY</p>	<p>IDEAL PDECI</p> <p>MASSE POLIC DEPUT RESPO IMPUT INFOR REPRE</p>
Politique POLI Manière de gouverner d'un pays et de mener les relations avec les autres pays. Manière de prendre part à la vie politique du pays	1) <i>En lien avec la formation du gouvernement;</i> 2) <i>en lien avec le fonctionnement du gouvernement;</i> 3) <i>en lien avec la participation à la vie politique;</i> 4) <i>t en lien avec le processus délibératif pour prendre part aux décisions politiques</i>	<p>Puis que les politiciens arrêtent de penser que c'est eux et que c'est leur image. C'est pas eux. Puis, tu sais, au lieu de travailler toute l'image et cet aspect-là qui rend la politique un petit peu superficielle, puis le jeu politique... Arrête de faire des promesses électorales là. Montre un programme qui a du sens, qui est compréhensible pour les gens, qui n'est pas un livre ça d'épais, une bible. Écoute là! Diffuse-les. Je pense qu'il y a un problème au niveau de l'information de ce qui se passe au niveau politique, qui met un frein énorme à une démocratie DEMO/POLI/CROY</p> <p>Je vais à l'école. J'étudies. Je trouve vraiment que c'est un bassin d'informations. Je participe beaucoup à des réunions, des colloques sur justement les grandes questions de la mondialisation, des trucs comme ça. Des films aussi, comme les films de l'ONF, « Main basse sur les OGN » par exemple, des films qui me donnent un petit peu l'envers de la médaille, parce que je me sens tellement bombardée par la ligne directrice et uniformisante et peu importe DEMO/PART/CROY</p> <p>Là, je me dis qu'il faut que je trouve d'autres choses pour m'informer, pour pouvoir mieux me positionner. C'est beaucoup au travers de discussions avec les gens aussi que je finis par m'informer DEMO/DELI/DEFI</p>	<p>IMAGE PRELE SUPER JEUPO INFOR</p> <p>PARTI INFOR ENMED LIDIU</p> <p>INFOR POSIT DISCU</p>

Liberté LIBE Pouvoir <i>agir</i> , au sein d'une société organisée, <i>selon sa propre</i> <i>détermination</i> , dans la limite des règles définies	<i>Ne pas sentir es</i> <i>contraintes dans</i> <i>l'exercice de sa vie</i> <i>quotidienne.</i> <i>Éléments en rapport</i> <i>avec les règles</i> <i>sociales.</i>		
AUTR		Mais, c'est pour éliminer les terroristes , mais en même temps, tu réponds par leurs armes . Je veux dire, tu sais, je ne trouve pas ça très cohérent , en fait. Je ne dis pas que j'ai la solution, par exemple, un meilleur moyen pour éliminer le terrorisme. Mais, peut-être qu'il y aurait un travail à faire sur eux autres aussi, les Américains. Tu sais, quand tu es victime de terrorisme-là, ce n'est pas juste une personne qui a fait : hou, hou, je vais aller terroriser les Américains pour le fun. Il y a quand même un enjeu politique derrière , ou tu sais, quelque chose. DEMO/AUTR/CROY	TERRO INCOH ARMES ENPOL
EDCI			

Autres enjeux AUTR	<i>Enjeux non-cités</i>	Bien moi, je pense qu'il y a tout le côté progrès technologique aussi qu'on n'a pas abordé. Je ne sais pas si tu le rattachais à un domaine, mais tout ce qui est par exemple les grandes questions environnementales aussi. Je ne sais pas si tu l'entrais dans mondialisation. Mais, pour moi, c'est plus que ça aussi là. On ne l'a pas abordé du tout. Puis, il y a plus de grandes questions qui s'en viennent au niveau environnemental. Parce que la planète, je veux dire, on n'y fait pas attention là. Puis, je veux dire, de développer... Il y a beaucoup de choses en même temps qui se passe à un niveau plus écologique de développement, de nouvelles énergies plus écologiques et tout ça. CENJ/AUTR	PRTEC ENVIR ÉCOLO DNOER
-------------------------------------	-------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------

SECTION III
CONSCIENTISATION DE LA RÉGULATION
CREG

Nous recherchons dans cette section à établir la distanciation que les étudiants mettent ou ne mettent pas par rapport aux structures auxquelles ils sont confrontés.

Régulation sociale RÉSO	Système assurant le fonctionnement correct de la société	Éléments qui se rapportent aux règles sociales données par le droit, la morale, l'éthique, la religion, et le savoir	
Caractéristiques générales CAGE		Oui. Contrôler la société un petit peu et faire en sorte que ça fonctionne . RESO/GAGE/DEFI	CONTR FONCT

Droit DROI Ce qui appartient au système juridique 1) Droit naturel, ce qui est en lien avec les relations humaines fondées sur les aspirations du cœur 2) Droit positif qui résultent des coutumes ou des lois écrites	<i>Ce que chacun peut exiger d'autrui, ce qui est permis en opposition au devoir ce que autrui peut exiger de nous</i>		
Morale MORA Ce qui concerne les mœurs, les règles de conduite admises et pratiquées dans une société;	<i>Valeurs données socialement</i>	Oui! Entre religion et morale, c'est clair parce que, pour moi, la morale, c'est justement les valeurs universelles qui englobent peut-être plusieurs valeurs des religions . Tu sais! C'est sûr qu'il y a des valeurs universelles qui sont incluses dans plusieurs religions. Mais, si on compare tu sais le bouddhisme, le christianisme, il y a quand même tout un... C'est parce qu'il y a comme une conception de la vie qui a derrière. Une façon de vivre presque derrière les religions qui est plus fatigante. Tandis que juste la morale, c'est l'expression des valeurs. RESO/MORA/CROY RESO/RELI/CROY C'est ça. Parce que les gens ne réfléchissent plus non plus. C'est une espèce de conscience individuelle qu'il faut que tu apprennes à développer aussi. Tu nais pas nécessairement avec ça, une conscience individuelle, pas du tout même. C'est quelque chose qui se développe. Si tu n'apprends pas à dire : oups, ce que j'ai fait là, je ne suis pas sûre que c'était bien. Si tu ne te poses pas de questions sur le bien et le mal des choses, bien tu as besoin de plein de règles . Ce qui fait que, au lieu de te poser des questions : est-ce que c'était bien? Bien, tu te conformes .	VALEU CONVI NREFL CONSI QUEST MAL BIEN RÈGLE CONFO
Éthique ÉTHI Science de la morale; réflexion sur les fondements et les finalités; <i>valeurs construites par la personne</i> (éthique fondamentale) dans un cadre général, ou construites dans le cadre limité d'une situation (éthique appliquée)	<i>Rapport aux valeurs de la personnes</i>	C'est toute cette réflexion-là aussi qui manque, pas juste au niveau des valeurs , mais au niveau de « je réfléchis à mes actes avant de les poser » ou, au moins après pour faire : euh, oups, tu sais RESO/ETHI/CROY Tu y adhères ou tu n'y adhères pas. Je veux dire, ça après, ça t'appartient. Mais, tu sais, apprends à te positionner sur plusieurs choses. RESO/ETHI/CROY	NREFL POSIT APPRE

Savoir SAVO Ensemble de connaissances plus ou moins systématisées	Connaissances reconnues scientifiquement ou socialement	Oui! Vraiment. Je pense que, justement, comme j'ai dit, en s' informant , en sachant . Plus tu en sais, plus tu vas comme agir en conséquence de ce que tu sais dans le fond. Moins, tu en sais, plus tu risques de prendre une ligne directrice , en fait, qui est la ligne directrice de tout le monde, en fait. Je veux dire, pas dure, mais la ligne de pensées globale . Tandis que, plus tu en sais, plus tu es capable de te dire : moi, ce que je pense que je veux, c'est ça. RESO/SAVO/CROY	INFOR AGIR LIDIR PENGL PENSO
Religion RELI Ensemble de croyances et de dogmes liées au sacré	Croyances instituées par rapport à une structure religieuse	Tandis que, comme je disais tantôt, pour moi, la religion est un cadre plus restrictif , dans le sens qu'ils vont prôner les valeurs propres à la religion. RESO/RELI/CROY	RESTR
AUTRE		Même dans les écoles maintenant. Moi, ça me fait halluciner de savoir qu'il y a des détecteurs de métal, tu sais, au début, à l'entrée des écoles. Je me dis, hey, on a vraiment un problème de société intense là, je veux dire. À ce niveau-là, c'est vraiment une augmentation de la violence . RESO/AUTR/CROY Tu y adhères ou tu n'y adhères pas. Je veux dire, ça après, ça t'appartient . Mais, tu sais, apprend à te positionner sur plusieurs choses. Je pense que ça aussi, c'est un élément important de l' éducation à la citoyenneté d'amener des jeunes à s' exprimer sur différents enjeux. Parce que, je pense que quand tu confrontes tes idées , puis que tu partages en fait, c'est là que tu réalises : ce que j'ai dit là, ça comme pas de sens quand la personne me dit ça. Tu sais! Ah, moi, je pense que c'est ça. Mais, finalement, en parlant, je ne pense plus ça. RESO/AUTR/CROY	VIOLE HALLU PRSOC CHOIX POSIT CONFR IDÉES REFLX EXPRI
EDCI		Je pense que ça aussi, c'est un élément important de l'éducation à la citoyenneté d'amener des jeunes à s' exprimer sur différents enjeux. Parce que, je pense que quand tu confrontes tes idées , puis que tu partages en fait, c'est là que tu réalises : ce que j'ai dit là, ça comme pas de sens quand la personne me dit ça. Tu sais! Ah, moi, je pense que c'est ça. Mais, finalement, en parlant, je ne pense plus ça. RESO/EDCI/CROY Puis, d'agir de façon intègre. Pour moi, la responsabilité , la responsabilisation du citoyen joue beaucoup sur l' intégrité de la personne aussi. Je veux dire, si tu ne fais pas juste te conformer , mais que tu le fais parce que toi, tu le veux . Bien, il y a plus de chance que tu sois intègre et que tu sois responsable RESO/EDCI/CROY	CONFR IDÉES REFLX EXPRI RESPO INTGR CONFO CHOIX

Régulation institutionnelle RÉIN	Système assurant le fonctionnement correct des institutions		
Caractéristiques générales CAGE			
État ÉTAT Autorité souveraine (qui n'est subordonnée à personne) s'exerçant sur un peuple à l'intérieur d'un territoire	<i>Autorité gouvernementale</i>	Pour moi, l'État, c'est justement une institution de régulation , justement, de la société qui voit à ce que les gens veulent ça soit transmis . Bon, je ne dis pas que c'est fait maintenant tout le temps. C'est là que je disais, la nuance entre on dit qu'on vit dans une démocratie . Mais, pour moi, pas nécessairement là. Mais, je pense que l'État a un rôle à ce niveau-là très important. Puis, si on parle juste au niveau économique de dire : oh, on ne veut pas trop que vous privatisiez tout, on n'est pas intéressés ou ci ou ça. Oui, oui, privatiser si c'est ça que le monde veulent. REIN/ETAT/CROY	REGUL TRANS DEMO ECON PRIVA
MEQ Partie des affaires de l'administration centrale se référant à l'éducation	<i>Autorité du Ministère de l'Éducation</i>	D'élaborer des programmes. REIN/MEQ/DEFI C'est sûr que, pour moi, l'éducation, c'est primordial . Puis, c'est vraiment important. Tu sais! Puis, qu'elle soit accessible à tout le monde . Tout au niveau des frais d'école, moi, si l'école pouvait être gratuite, mais vraiment gratuite, je serais vraiment heureuse. Tu sais! Fait que moi, j'ai un petit peu tous ces conflits-là , je suis un petit peu confrontée au ministère de l'Éducation REIN/MEQ/CROY	ÉLABO PRIMO ACCES CONFL CONFR
École ÉCOL Établissement scolaire dans lequel est donné un enseignement collectif déterminé par l'administration centrale du système éducatif	<i>Autorité et rôle de l'école</i>	l'école a un certain contrôle . ce n'est pas nécessairement un contrôle qui est autoritaire . C'est un contrôle de dire : soyez informés et agissez , tu sais. Je pense qu'à l'école, au niveau de l'école, c'est ça un petit peu. REIN/ECOL/CROY-DEFI	CONTR AUTOR INFOR AGIR
Université UNIV Établissement public d'enseignement supérieur, régi par une Charte	<i>En rapport avec le lieu de leur formation</i>		
AUTRE			
EDCI			

Intégration INTÉ	Incorporation dans un système	Façon de se mouler dans ce qui existe	
Caractéristiques générales		Être capable de vivre en société , selon moi. Être capable d'y vivre et de s'y sentir bienINTG/DEFI	VISOC VISEB PVICO
EDCI			

SECTION IV
CONSCIANTISATION DES RÔLES
CROL

Agent AGEN	Émissaire, envoyé, représentant	Personne qui reste collée au curriculum et aux directions du ministère	
Reproduction REPR Réplique, duplicata des structures sociales	<i>Transmission de ce qui est fait ou dû</i>	Nous, agents de ça... Moi, non! Je vois plus comme les curriculums et tout ça, oui, c'est ce que le gouvernement veut que je transmette . Mais, en même temps, tu sais, il y a les connaissances derrière ça. AGEN/REPR/CROY	TRANS
AUTRE			
EDCI			

Acteur ACTE	Personne qui prend une part active au changement, à l'évolution des choses.	Éléments se rapportant au rapport au changement, à l'intérieur des normes ou à l'extérieur des normes, instituées par la régulation sociale	
Empowerment EMPO Processus permettant d'autoriser et d'habiliter quelqu'un à faire quelque chose	<i>Développer des compétences pour faire quelques chose</i>	Oui! Je pense que j'ai un rôle en tant que... à différents niveaux-là. Moi, en tant que citoyen. Un, en tant que moi, ce que je fais dans ma vie, mes décisions que je prends . Puis, deuxièmement, de part mon rôle, justement, d'éducateur . Bien, je pense qu'on a un rôle à jouer au niveau de ça là, en fait. D'éduquer aussi les jeunes. ACTE/EMPO/CROY	ROLE DECIS EDUC
Émancipation EMAN Action de s'affranchir d'une autorité, de servitudes, d'une tutelle.	<i>Prendre conscience de quelques chose ne va pas Agir pour se libérer de quelque chose, faire changer les choses</i>	Bien, en tant que prof, je pense que c'est vraiment de conscientiser les jeunes de ces problèmes-là, puis de leur exprimer justement en tant que rôle d'acteur qu'est-ce qu'ils peuvent faire eux autres à ce niveau-là? Moi, je le sais qu'est-ce que je peux faire? Alors, je le fais aussi là! C'est ça le rôle d'acteur pour moi. C'est vraiment au niveau de l'éducation de l'information . De leur dire : oui, vous pouvez agir et comment ? ACTE/EMAN/CROY	CONSC FAIRE EDINF CAGIR
Changement CHAN Altération, modification	<i>Transformation, variation</i>	Je pense que pour les deux, je répondrai : oui. Peut-on et pour plusieurs nous devons. Mais, tu sais, tout n'est pas nécessairement à changer . Puis, tout n'est pas nécessairement à changer du jour au lendemain aussi . Je pense qu'il faut que ça se fasse progressivement. De dire... Par exemple, si je pense à l'adoption par les couples homosexuels, tu sais. Je pense que c'est quelque chose qu'on doit accepter. Mais, il faut trouver le moment stratégique ou adéquat pour que ça soit acceptée, pour ne pas qu'il y ait un coup pour ces jeunes-là. Moi, je ne vois rien de mal. Sauf que, si la société n'a pas assez évolué, bien, ça peut... de changer cette norme-là, ça pourrait avoir un gros impact. Je pense qu'il y a des normes à changer, mais progressivement . ACTE/CHAN/CROY	PROGR
AUTRE			
EDCI			

Auteur AUTE	Personne à l'origine d'une chose, qui est la première cause d'une chose	Qui se rapporte à la construction de l'identité	
Identité individuelle IDENI Caractère de ce qui est identique à soi-même	<i>Ce que l'on pense qu'on est</i>	Bien, oui, mais je pense que ça va construire ton identité plus ou moins... Dans le sens où ça va t'ouvrir à certaines questions, à certains problèmes débats. Toi, en te positionnant , par rapport à ça, c'est là que ça va construire ton identité collective. Parce que c'est toi qui va décider à quoi je m'identifie dans la société et qu'est-ce que j'accepte? Qu'est-ce que j'en retire? Qu'est-ce que je n'accepte pas? Oui, je pense que l'éducation à la citoyenneté construit autant au niveau individuel, dans l'expérimentation que tu peux y faire, autant au niveau collectif, dans le sens que où tu te positionnes par rapport à la société . Fait que, après ça, toi, tu vas... AUTE/IDENI/CROY	CONST POSIT DECID
Identité collective IDENC Reconnaissance d'éléments identiques chez plusieurs individus	<i>Ce qui nous rattache à d'autres</i>	Bien, moi je pense qu'elle est bien dans le sens où que, quelque part, on a vécu des agressions , parce qu'on est vraiment minoritaires en tant que Québécois. Et ça, c'est une réalité. Tu sais! Puis, il y a des affaires qui ont été faites pour les deux. Comme on parlait des écoles tantôt. Mais, la Loi 101 , c'est vraiment ici au Québec. Mais, je pense que c'est une forme de protection qu'on a. Moi, je le vois juste comme ça, c'est une loi qui nous protège. Mais qui est plus ou moins respectée aussi. Puis qui n'est pas facile nécessairement à faire respecter. Mais, par rapport à la nation , je veux dire, c'est ça, on a un problème de deux nations ici qui fait que... AUTE/IDENC/CROY	LOI 101 AGRES PROTE RESPE NATIO
Identité nationale IDENN Ce se rapport à un peuple occupant un territoire et constitué en État	<i>Élément qui se rapporte à la souveraineté de l'État</i>	Moi, j'ai plus l'impression de me sentir, c'est peut-être les effets de la mondialisation qui commencent à se faire sentir, mais tu sais, une femme qui appartient au monde d'abord avant d'appartenir, puis à l' humanité avant d'appartenir à, au Québec ... AUTE/IDENI/CROY Oui, je viens du Québec et c'est mes racines , puis j'en suis... Quand j'en parle, c'est correct. Mais, l'identité comme telle. Ce n'est pas ce qui est primordiale. J'ai comme de la misère à me positionner par rapport à dire : est-ce qu'il faut vraiment miser sur le fait de notre construction, de notre identité collective . Tu sais, nationale en fait! Nationale au niveau canadien. Tu sais! Encore plus. Je pense que nous autres, on a comme deux identités nationales aussi au Québec là. Puis, il y a celle du Québec et il y a celle de la nation canadienne. AUTE/IDENN/CROY	APMON APHUM MPOSI
AUTRE			
EDCI			

Autonomie AUTO	Faculté d'agir librement,	Indépendance	
Autonomie personnelle APER Faculté d'agir librement, indépendance de l'individu	<i>Éléments se rapportant aux contraintes sociales en général</i>	<p>La ligne directrice de pensées qu'il veut que je transmette. Je ne suis pas obligée de la respecter. En tant que professeure, on a quand même aussi une liberté au niveau des curriculums. Dans le sens où, oui je vais dire que le gouvernement veule que je te dise ça, tu sais. Mais, il y a ça aussi que moi, je pense, qui est pertinente d'intégrer. AUTO/APER/CROY</p> <p>Bien, l'autonomie, c'est d'être capable d'agir selon toi-même et de penser selon toi-même.. AUTO/APERRS/DEFI</p>	<p>LIDIR LIBEI</p> <p>PESOI</p>
Autonomie professionnelle APRO Faculté d'agir libre- ment, indépendance du jugement à l'intérieur des règles de l'ordre professionnel	<i>Éléments se rapportant aux contraintes du monde du travail, notamment à celui de l'éducation</i>	<p>Oui, dans le sens que, tu sais, je veux dire, tu sais, il y a quand même des valeurs qui sont globales à tout le monde, auxquelles j'adhère. Puis, tu sais... Mais, au niveau de l'histoire, par exemple, tu sais, notre histoire collective, il y a juste plusieurs façons de l'aborder, mais ça reste notre histoire. Mais, ce n'est pas parce que, je veux dire, le gouvernement me dit de parler juste de ça, que moi, je ne vais pas glisser un mot, par exemple, sur l'histoire des femmes et tout ça.</p> <p>AUTO/APRO/CROY</p> <p>Puis, l'autonomie professionnelle, pour moi, c'est d'être capable de dire : regardez, c'est ce qu'on attend de moi. Ça, c'est ce que je dois faire. AUTO/APRO/DEFI</p>	<p>VALEG HISTO GLIMO</p> <p>CAPAB CATTM CDOIF</p>
AUTRE			
EDCI			

SECTION V
EDCI 2

CROYANCES	<p>Oui! Ah oui! Moi, c'est clair. Mais, ça fait partie pour moi de l'éducation à la citoyenneté. Former un citoyen, ce n'est pas former un robot pour moi, c'est former quelqu'un justement qui est capable de libre pensée puis de penser par lui-même et d'agir selon ce que lui pense qui est bien, par le bagage qu'il a en arrière de lui aussi. EDCI2/CROY</p>	<p>ROBOT CLIFE PELM AGIR BAGAG</p>
DÉFINITION		

ANNEXE Q

CERTIFICAT DU COMITÉ DE DÉONTOLOGIE



UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE

Faculté d'éducation
Sherbrooke (Québec) J1K 2R1

Le 8 janvier 2001

Mme Sylvie Courtine Sinave
a/s M. André Beauchesne
Faculté d'éducation

Objet : Demande d'évaluation déontologique du projet intitulé « Les croyances d'étudiant(e)s québécois(e)s en formation initiale en enseignement au regard d'enjeux relatifs à l'éducation à la citoyenneté »

Madame,

Le Comité facultaire de déontologie de la recherche a approuvé à l'unanimité la demande d'évaluation déontologique de votre projet de recherche. Cependant, cette approbation est conditionnelle à ce vous apportiez quelques modifications à votre formulaire de consentement ou au document qui l'accompagne.

Sur le formulaire de consentement :

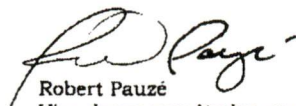
- préciser que la décision de retirer son consentement (en mettant fin à sa participation) n'entraîne *aucun préjudice*.

Vous devez en outre préciser, sur le formulaire ou dans le document l'accompagnant, 1) quelles sont les limites imposées à l'accès aux données brutes nominatives; 2) le mode de leur conservation (exemple : sous clé) et 3) la durée de leur conservation et le mode de leur destruction (s'il y a lieu).

Sur réception d'une version modifiée de votre formulaire de consentement intégrant l'élément ci-dessus, nous acheminerons une recommandation favorable au Comité institutionnel de déontologie de la recherche. N'hésitez pas à nous contacter pour de plus amples informations (Louis Dussault, poste téléphonique 1085).

Veuillez recevoir, Madame, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Le président du Comité,


Robert Pauzé
Vice-doyen aux études supérieures
et à la recherche

RP/elc

c.c. André Beauchesne



UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE

Faculté d'éducation
Sherbrooke (Québec) J1K 2R1

Le 4 février 2002

Mme Sylvie Courtine Sinave
a/s M. André Beauchesne
Faculté d'éducation

*Objet : Demande d'évaluation déontologique du projet intitulé « Les croyances
d'étudiant(e)s québécois(e)s en formation initiale en enseignement au regard
d'enjeux relatifs à l'éducation à la citoyenneté »*

Madame,

Le Comité facultaire de déontologie de la recherche est satisfait des modifications que vous avez apportées à votre formulaire de consentement. Une recommandation favorable sera par conséquent acheminée au Comité institutionnel de déontologie de la recherche.

Veuillez recevoir, Madame, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Le président du Comité,

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'R. Pauzé'.

Robert Pauzé
Vice-doyen aux études supérieures
et à la recherche

RP/eid

c.c. André Beauchesne

ANNEXE R

CONSENTEMENT ÉCLAIRÉ DES PARTICIPANTES ET DES PARTICIPANTS

Université de Sherbrooke

Faculté d'éducation

Mars 2001

Re: Projet de recherche sur :

**LES CROYANCES DES ÉTUDIANT(E)S DE FORMATION INITIALE EN
ENSEIGNEMENT AU REGARD D'ENJEUX RELATIFS À L'ÉDUCATION À
LA CITOYENNETÉ**

Je suis étudiante au doctorat en éducation, je travaille sur le projet ci-dessus mentionné avec M. André Beauchesne comme directeur et M. Mario Laforest comme co-directeur pour l'obtention d'une thèse de doctorat en éducation.

Ma recherche consiste à décrire les croyances des étudiant(e)s de formation initiale en enseignement au regard d'enjeux relatifs à l'éducation à la citoyenneté. Elle est axée directement sur l'étudiant(e) de formation initiale en enseignement perçu(e) comme personne ayant plusieurs rôles à jouer dans la société: agent(e) du gouvernement, acteur(e) de la société civile et auteur(e) de sa propre vie. Cette recherche portera donc sur l'organisation des savoirs des étudiant(e)s concernant l'éducation à la citoyenneté sur plusieurs niveaux, mais ne portera pas sur l'actualisation pédagogique. C'est une recherche qualitative basée sur des entrevues semi-structurées. Le protocole d'entrevues utilisé a été élaboré selon le modèle d'analyse des pratiques professionnelles de G. Legault (1997). Les entrevues seront d'une durée d'une heure ou plus et seront enregistrées. Les questions seront ouvertes pour permettre l'émergence de catégories et des sondes permettront quand même de couvrir les éléments centraux issus de notre cadre de référence. Un contact préalable sera établi pour expliquer le but de la recherche. Bien entendu, la confidentialité la plus stricte sera respectée et les résultats de mes travaux seront communiqués aux participant(e)s. Après obtention du diplôme visé, une

possibilité de réutilisation des résultats est envisageable sur une base indéterminée, pour fin de publication, en tenant compte des critères de toute publication scientifique. Seule la chercheuse, ci-dessus nommée, aura accès aux données brutes nominatives qui seront conservées sous clé durant une période de dix ans avant destruction par incinération.

Les retombées de cette recherche consisteront à établir des recommandations sur la formation, afin de favoriser la construction de l'autonomie professionnelle de l'étudiant(e) de formation initiale. En effet, cette recherche est tout à fait pertinente pour les étudiant(e)s en formation initiale en enseignement, spécialisés en sciences humaines, puisque le programme de l'éducation à la citoyenneté est supposé être implanté dans les écoles primaires depuis septembre 2001. Le risque minimal de cette recherche est celui de la réflexion sur les finalités d'un nouveau programme institué.

Pour la cueillette des données, j'ai choisi deux groupes de sujets. Le premier groupe sera constitué d'étudiant(e)s de première année. Ce choix vise à cerner ce qu'ils auront retenu de ce savoir, abordé déjà à travers plusieurs matières scolaires, au cours de leur scolarité antérieure. Le second groupe sera constitué d'étudiant(e)s de dernière année, afin d'établir leurs positions face au même objet à la fin de leur cheminement universitaire. Le choix des étudiant(e)s se fera sur une base volontaire. Les étudiant(e)s qui accepteront de travailler avec moi auront à signer le formulaire ci-joint et à le retourner le plus tôt possible.

Ainsi, pour mettre à exécution mon projet, je sollicite votre collaboration et je vous remercie de votre compréhension.

Sylvie Courtine Sinave
8195690372
csinave@courrier.usherb.ca

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

FACULTÉ D'ÉDUCATION

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

**Projet de recherche sur : LES CROYANCES D'ÉTUDIANT(E)S QUÉBÉCOIS EN
FORMATION INITIALE EN ENSEIGNEMENT AU REGARD D'ENJEUX
RELATIFS À L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ**

J'accepte de participer au projet de recherche sur les croyances des étudiant(e)s de formation initiale en enseignement au regard d'enjeux relatifs à l'éducation à la citoyenneté mené par Sylvie Courtine Sinave. Je suis au courant des buts de ce projet par le document ci-joint et je suis conscient(e) de la contribution qu'on me demande de fournir. La recherche se déroulera au cours de la session d'hiver (20001-2002). La cueillette des données durera au maximum deux heures et se fera par enregistrement audiophonique. Il est entendu que les renseignements fournis seront traités de façon confidentielle et que j'aurai accès aux résultats de la recherche. Pour préserver l'anonymat, un prénom d'emprunt me sera donné. Je pourrai contacter Monsieur Alain Villeneuve, président du comité institutionnel de déontologie, en cas de questions sur les aspects éthiques de la recherche (821 8000, poste 2329).

Ma collaboration sera faite à titre gratuit et je pourrai me retirer de cette participation à n'importe quelle étape de la recherche sans que cela n'entraîne aucun préjudice à mon égard.

Nom du (de la) participant(e) _____

Signature _____

Nom du témoin.....

Signature.....

Date : Signé à Sherbrooke le